

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



**As Crenças dos Estudantes Chineses e dos seus
Professores Portugueses sobre Aprendizagem de
Língua no Curso de PLE da FLUL**

Xu Shuai

Orientadoras: Prof.^a Doutora Margarita Correia

Prof.^a Doutora Tanara Zingano Kuhn

Dissertação especialmente elaborada para obtenção do grau de Mestre em Português
como Língua Estrangeira/Língua Segunda

2019

Agradecimentos

À minha prezada orientadora, Prof.^a Doutora Margarita Correia, pelas orientações académica e mental, pelas sugestões preciosas a todos os respeitos, pela paciência, cuidado, amizade e encorajamento oferecidos dentro e fora de todo o processo da orientação. As palavras não conseguem dar conta de todos os meus agradecimentos.

À minha prezada orientadora, Prof.^a Doutora Tanara Zingano Kuhn, pelas orientações académica e espiritual, pelas inspirações valiosas, pela paciência, cuidado, amizade e encorajamento dados dentro e fora de todo o processo da orientação. As suas atitudes e espíritos académicos me influenciarão em toda a vida.

Ao Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICLP), pelo grande apoio e paciência de divulgar os questionários do trabalho presente, especialmente, à Prof.^a Doutora Paula Morão, Diretora do ICLP, pela sua autorização do meu pedido, ao Prof. Doutor Jorge Alexandre Loureiro Pinto e à Prof.^a Doutora Patrícia Rainho, pelas suas colaborações indispensáveis.

A todos os respondentes dos questionários, pela sua disponibilidade e paciência durante o preenchimento e pelos seus contributos para a investigação presente.

Aos meus professores do Curso de Mestrado em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pela orientação, paciência e cuidado ao longo do meu ensino neste Curso.

A todos os amigos e colegas do meu Curso de Mestrado, pela camaradagem e ajuda no percurso da minha aprendizagem.

À Huang Yueyue, Kang Zhefei, Lu Qiuhua, Li Siwei, Li Yiyi, Pu Kejun, Ye Xinlei, Yu Chuan e Zhao Nannan, pela vossa amizade, companhia e encorajamento ao longo da minha aprendizagem e investigação. Os meus agradecimentos não diferem pela ordem alfabética.

Às minhas melhores amigas, Huang Shan e Zou Xin, pela companhia espiritual e pela amizade carinhosa e eterna.

Aos meus queridos pais, pelo amor incomparável, pelo apoio constante, pelo cuidado de todas as maneiras possíveis, pela indulgência sempiterna e mimosa. As palavras não conseguem dar conta de todo o meu amor aos meus pais, as pessoas mais importantes para mim no mundo.

Resumo

No âmbito mundial, existiram vários trabalhos que investigaram as crenças sobre aprendizagem de línguas em diversos grupos de aprendentes e de professores e em diversos contextos de aprendizagem. A língua portuguesa como língua estrangeira/segunda ainda não se tornou num objeto frequentemente investigado desta área. Em simultâneo, o grupo de aprendentes chineses é um interessante objeto de estudo, principalmente investigado no contexto do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Além disso, o contexto de estudo no exterior (*study-abroad*) torna-se cada vez mais popular entre diversos contextos investigados. Nos últimos anos, as línguas estrangeiras/segundas aprendidas por chineses já se estendem da língua inglesa para mais outras línguas, incluindo a língua portuguesa, cuja demanda vai aumentando. No contexto de estudos no exterior, emergem novos desafios e conflitos enfrentados por estudantes chineses e professores nativos de línguas estrangeiras/segundas, o que requer mais estudos académicos relativos sobre o tema para resolver as dificuldades causadas pela diferença das crenças entre os estudantes e professores. Estas são as razões que levaram à elaboração do presente trabalho.

A investigação deste trabalho adota o questionário BALLI (Horwitz 1985, 1988), destinado a abordar as crenças dos estudantes chineses e dos seus professores portugueses do Curso de PLE da FLUL. Este estudo indica que, entre estudantes chineses e professores portugueses, existem algumas diferenças das crenças sobre aprendizagem de línguas e conclui que o estudo no exterior não pode garantir por si só efeitos positivos na aprendizagem de línguas. Acreditamos que este trabalho poderá trazer alguns tópicos de reflexão sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa pelos estudantes chineses, particularmente em contexto de estudo no exterior.

Palavras-chave: crenças sobre aprendizagem de línguas; PLE; aprendentes chineses; professores de português nativos; estudo no exterior.

Abstract

At the global level, there have been a number of papers that researched beliefs about language learning across diverse groups of learners and teachers and in various learning contexts. The Portuguese language as a foreign/second language still has not become a frequently researched object of this area. At the same time, the group of Chinese learners is an interesting research object, mainly studied in the context of the English language learning. Besides, the context of study abroad is becoming increasingly popular among diverse researched groups. In recent years, the foreign/second languages learned by Chinese already extended from the English language to more other languages, including Portuguese, which demand is ever-growing. In the context of studying abroad, some new challenges and conflicts emerge and are faced by Chinese students and their native language teachers, thus creating the need for more academic studies in order to solve the difficulties caused by the difference of beliefs' between the students and teachers. These are the main reasons for writing this dissertation.

This paper adopts the BALLI questionnaire (Horwitz 1985, 1988), and aims to research the beliefs of Chinese students and their Portuguese teachers from the Course of Portuguese Language as a Foreign Language of School of Arts and Humanities of ULisboa. This study shows that there are some differences in the beliefs about language learning between Chinese students and Portuguese teachers, and it concludes that the study abroad by itself is not always a guarantee of positive effects on the language learning. We believe that this paper raises some topics for reflection about the Portuguese language teaching and learning towards Chinese students, particularly in the context of studying language abroad.

Keywords: beliefs about language learning; Portuguese as a foreign language; Chinese learners; Native portuguese teachers; study abroad.

摘要

在全球，已有许多在各种学习环境下探究不同学习者和教师群体的语言学习信念的研究。作为外语或第二外语的葡萄牙语尚未成为语言学习信念领域中的主流研究主题。同时，中国学生却是一个令人感兴趣的研究对象，主要研究的是其在英语教学背景下的语言学习信念。此外，出国留学成为了各类研究背景中备受欢迎的研究背景。近年来，中国学生的外语学习已经从英语向更多其他语种扩展，其中包括了葡萄牙语，且葡萄牙语学习的需求在不断增加。在出国留学的环境下，中国学生和本土教师面临着新的挑战 and 新的冲突，呼吁更多的研究来解决由师生双方信念差异造成的困难。以上也是作者撰写本研究的动因。

本文中的研究采用语言学习信念（BALLI）问卷方式对里斯本大学葡萄牙语语言班的中国学生和他们的葡萄牙老师的信念进行了调查。研究发现中国学生和葡萄牙老师在语言学习信念上存在差异，还发现出国留学本身不一定会对语言学习产生积极作用。本文的研究对面向中国学生的葡萄牙语教学，尤其是对出国学习语言方面，具有一定的启示作用。

关键词：语言学习信念、葡萄牙语作为外语、中国学习者、葡语本土教师、出国留学

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
摘要	v
Lista de Abreviaturas.....	ix
Lista de Figuras	x
Lista de Quadros	x
Lista de Tabelas	x
Introdução	1
CAPÍTULO I - Quadro teórico.....	4
1.1 Natureza das crenças.....	4
1.2 Definições de “crenças”	7
1.3 Crenças e ações	11
1.4 Estudo no exterior (<i>Study Abroad</i> , SA)	13
1.5 Abordagens de investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas.....	17
1.5.1 Abordagem normativa.....	18
1.5.2 Abordagem metacognitiva	20
1.5.3 Abordagem contextual	21
1.5.4 Comparação das três abordagens	24
1.5.5 Abordagem escolhida e instrumento específico do trabalho presente	27
1.6 Revisão de literatura – mais contributos para a investigação empírica	30
1.6.1 Crenças de aprendentes sobre aprendizagem de línguas (<i>Learners’ Beliefs about Language Study</i>)	31
1.6.2 Crenças de aprendentes e de professores sobre aprendizagem de línguas (<i>Learners’ Beliefs and Teachers’ Beliefs about Language Study</i>).....	33
1.6.3 Crenças dos estudantes no estudo de línguas no exterior (<i>Learners’ Beliefs in SLA - Study Language Abroad</i>)	35
CAPÍTULO II Metodologia da nossa Investigação	40

2.1 Desenho da pesquisa.....	40
2.1.1 Questões de pesquisa.....	40
2.1.2 Participantes da pesquisa.....	41
2.1.3 Inquéritos da pesquisa.....	41
2.2 Processo da pesquisa.....	42
CAPÍTULO III Resultados da pesquisa	45
3.1 Perfil dos participantes.....	45
3.1.1 Perfil dos participantes no inquérito aos estudantes	45
3.1.2 Perfil dos participantes no inquérito aos professores	49
3.2 Análise dos cinco fatores da parte BALLI de dois inquéritos	53
3.2.1 Dificuldade de aprendizagem de línguas (<i>The Difficulty of Language Learning</i>).....	54
3.2.2 Aptidão para línguas estrangeiras (<i>Foreign Language Aptitude</i>)	57
3.2.3 Natureza de aprendizagem de línguas (<i>The Nature of Language Learning</i>)	61
3.2.4 Estratégias de aprendizagem e de comunicação (<i>Learning and Communication Strategies</i>).....	64
3.2.5 Motivações e expectativas (<i>Motivations and Expectations</i>).....	67
CAPÍTULO IV Considerações finais.....	69
4.1 Principais semelhanças e diferenças entre as crenças de estudantes e professores	69
4.2 Reflexão pedagógica.....	71
4.3 Limitações atuais e orientações futuras	74
Conclusão	76
Bibliografia.....	78
Anexo I: Inquérito aos estudantes chineses do Curso de PLE da FLUL sobre as crenças relativas ao estudo de línguas [Versão Original].....	82
Anexo II: Inquérito aos estudantes chineses do Curso de PLE da FLUL sobre as crenças relativas ao estudo de línguas [Versão Portuguesa]	86
Anexo III: Inquérito aos professores do Curso de PLE da FLUL sobre as crenças relativas ao estudo de línguas	90

Anexo IV: Dados Preliminares do Inquérito aos estudantes chineses do Curso de PLE da FLUL sobre as crenças relativas ao estudo de línguas	94
Anexo V: Dados Preliminares do Inquérito aos professores do Curso de PLE da FLUL sobre as crenças relativas ao estudo de línguas	110

Lista de Abreviaturas

AMTB – *Attitudes and Motivation Test Battery*

BALLI – *Beliefs About Language Learning Inventory*

Curso de LCP – Curso de Língua e Cultura Portuguesa

Curso de PLE da FLUL – Curso de Português como Língua Estrangeira da
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

EAP – *English for Academic Purposes*

EUA – Estados Unidos da América

FLAS – *Foreign Language Survey*

FLUL – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

ICLP – Instituto de Cultura e Língua Portuguesa

IES – Instituição de Ensino Superior

IL2 – Inglês como Língua Segunda

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

L1 – Língua Primeira

L2 – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

PLE – Português como Língua Estrangeira

PL2 – Português como Língua Segunda

PLM – Português como Língua Materna

PLOP – Países de Língua Oficial Portuguesa

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RPC – República Popular da China

SA – *Study Abroad*

SLA – *Study Language Abroad*

UE – União Europeia

ULisboa – Universidade de Lisboa

IQ – *Intelligence Quotient*

Lista de Figuras

Figura 1 - Relação entre crenças e ações (Barcelos, 2001: 85)	12
Figura 2 - Estrutura Etária dos Estudantes Participantes.....	46
Figura 3 - Duração do Estudo nos Cursos de PLE da FLUL	47
Figura 4 - Estrutura Etária dos Professores Participantes	50
Figura 5 - Duração do Ensino nos Cursos de PLE da FLUL	51
Figura 6 - Estrutura da Duração do Ensino dos Professores	51

Lista de Quadros

Quadro 1 - Avanço do Nível da Língua Portuguesa dos Estudantes.....	48
Quadro 2 - Base Inicial da Língua Portuguesa dos Estudante.....	49
Quadro 3 - Base Multilíngue Inicial dos Estudantes	49
Quadro 4 - Dinâmica dos Níveis Linguísticos Ensinados dos Professores	52
Quadro 5 - Contexto Profissional Inicial sobre Ensino de Línguas dos Professores ..	53

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Termos diferentes e definições para as crenças sobre aprendizagem de línguas (2003: 9-10) [Tradução minha.]	10
Tabela 2 - Sumário dos estudos seletivos com abordagem normativa (Barcelos, 2003a: 12-13) [Tradução minha.]	20
Tabela 3 - Sumário dos estudos seletivos com abordagem metacognitiva (Barcelos, 2003a: 18) [Tradução minha.].....	21
Tabela 4 - Sumário dos estudos seletivos com abordagem contextual (Barcelos, 2003: 21-22) [Tradução minha.]	23
Tabela 5 - Características, vantagens e desvantagens das três abordagens (Barcelos, 2003a: 26-27) [Tradução minha.]	26
Tabela 6 - Dificuldade de Aprendizagem de Línguas (<i>The Difficulty of Language Learning</i>).....	57
Tabela 7 - Aptidão para Línguas Estrangeiras (<i>Foreign Language Aptitude</i>)	60
Tabela 8 - Natureza de Aprendizagem de Línguas (<i>The Nature of Language Learning</i>)	64
Tabela 9 - Estratégias de Aprendizagem e de Comunicação (<i>Learning and Communication Strategies</i>).....	67
Tabela 10 - Motivações e Expectativas (<i>Motivations and Expectations</i>)	68

Introdução

No ensino-aprendizagem de línguas, os conhecimentos de e sobre a língua são conteúdos do ensino-aprendizagem, os estudantes e professores são os seus agentes e pacientes. As crenças dos estudantes desempenham um papel indispensável no ensino-aprendizagem de línguas, incluindo no ensino-aprendizagem de LE/L2. No âmbito mundial, existiram vários trabalhos que investigaram as crenças sobre aprendizagem de línguas em diversos grupos de aprendentes e de professores e em diversos contextos de aprendizagem, com o objetivo de determinar as abordagens didáticas mais apropriadas para a obtenção de sucesso no ensino-aprendizagem. Ao longo do tempo, cada vez mais investigadores têm prestado interesse a esta área, e os objetos investigados tornam-se cada vez mais específicos.

Porém, os estudos anteriores concentram-se principalmente na aprendizagem de língua inglesa nas várias situações e nos vários grupos de aprendentes. A língua portuguesa como língua estrangeira/segunda (PLE/PL2) ainda não se tornou em objeto frequentemente investigado desta área. Em simultâneo, o grupo de aprendentes chineses é um objeto interessante para a pesquisa nesta área, principalmente investigado em situação de aprendizagem da língua inglesa. Nos últimos anos, as línguas estrangeiras/segunda aprendidas por chineses já se estendem da língua inglesa para outras línguas, incluindo a língua portuguesa, cuja demanda vai aumentando. Por outro lado, o estudo no exterior (*study-abroad*) torna-se cada vez mais popular, incluindo estudo de línguas no exterior, por exemplo, em contexto de intercâmbio. No contexto de estudo no exterior, emergem novos desafios e conflitos enfrentados por estudantes chineses e professores nativos. Portanto, desejamos explorar as crenças de estudantes chineses e dos professores nativos sobre aprendizagem de língua portuguesa no contexto de estudo no exterior, com a finalidade de otimizar os efeitos do seu ensino-aprendizagem.

O objetivo principal desta investigação é investigar as crenças dos estudantes chineses e as dos seus professores do Curso de PLE da FLUL, procurando responder às questões abaixo:

1. Quais são as crenças dos estudantes chineses no Curso 2017/2018 de PLE da FLUL sobre aprendizagem de língua?
2. Quais são as crenças dos docentes portugueses no Curso 2017/2018 de PLE da FLUL sobre ensino de língua?
3. As crenças dos estudantes chineses e dos docentes portugueses são diferentes? Se assim for, quais são as diferenças?
4. Que elementos podem afetar as crenças dos estudantes e dos docentes?

Além da introdução e da conclusão, a presente dissertação divide-se em quatro capítulos:

No CAPÍTULO I, abordam-se os termos académicos relativos, tais como natureza e definições das crenças, relação entre crenças e ações, estudo de línguas no exterior (*study language abroad – SLA*) e as respetivas abordagens de investigação. Apresentam-se estudos anteriores relacionados com o tema, particularmente, acerca das crenças de aprendentes sobre aprendizagem de línguas, das crenças de aprendentes e de professores sobre aprendizagem de línguas, e das crenças de aprendentes no estudo de línguas no exterior. Na literatura, referem-se aos estudos com público-alvo de estudantes chineses na aprendizagem de línguas.

No CAPÍTULO II, demonstra-se em detalhe a metodologia de abordagem adotada no presente trabalho, descrevendo de forma específica o desenho e o processo da pesquisa, tais como as questões da pesquisa aos estudantes e aos docentes, os participantes investigados e suas características, o instrumento da pesquisa e o processo da investigação.

A seguir, no CAPÍTULO III, faz-se uma análise estatística com base nos resultados obtidos. Esse capítulo divide-se em duas partes: na primeira parte dá-se conta das características dos participantes, respetivamente, estudantes chineses e seus professores portugueses neste Curso; na segunda parte, analisam-se os dados sobre crenças recolhidos, nas cinco dimensões (dificuldade de aprendizagem de línguas,

aptidão para línguas estrangeiras, natureza de aprendizagem de línguas, estratégias de estudo e comunicação, motivações e expectativas).

Por último, apresentamos as considerações finais após ter completado o trabalho das pesquisas teórica e prática, voltando para as questões iniciais e o objetivo principal. Refinamos e sistematizamos as principais respostas encontradas para dar um retorno ao nível pedagógico. Além disso, apresentamos autocríticas e limitações ou defeitos do presente trabalho, indicando as orientações para investigação futura.

Esta dissertação contém ainda cinco anexos, constituídos pelos inquéritos aplicados e pelos dados preliminares obtidos .

CAPÍTULO I - Quadro teórico

Neste capítulo de apresentação do enquadramento teórico do nosso trabalho, iremos procurar desenvolver os conceitos fundamentais sobre o tema e destacar alguns dos eixos do seu desenvolvimento.

A investigação levada a cabo nesta dissertação assenta em dois pilares: o estudo das crenças sobre aprendizagem de línguas, por um lado, e a pesquisa sobre estudo no exterior (*study-abroad*), por outro.

Começaremos por procurar definir o que são crenças sobre aprendizagem em geral e em particular no que respeita à aprendizagem de línguas (1.1 e 1.2), bem como estabelecer as relações entre crenças e ações (1.3). Em 1.4, daremos conta das principais referências sobre estudo no exterior (*study abroad – SA*). Em 1.5, referiremos as diferentes abordagens e instrumentos possíveis no estudo das crenças sobre aprendizagem de línguas. Por fim, em 1.6, apresentaremos brevemente trabalhos desenvolvidos no âmbito das três perspetivas em que abordamos o objeto de estudo: a dinâmica entre crenças e ações (1.6.1), as crenças de aprendentes e de professores sobre aprendizagem de línguas (1.6.2), e o contexto de estudo no exterior (1.6.3).

Nos pontos 1.1 a 1.3, basear-nos-emos fundamentalmente em trabalhos como os de Pajares (1992), Sakui e Gaies (1999), Wenden (1998) e (1999), Barcelos (2001, 2003a e 2003b), Li, J. (2005), Graham (2010) – cf. bibliografia –, que por seu turno, ao fazerem uma revisão da bibliografia sobre o tema, citam outros autores que não é possível consultar neste âmbito; no entanto, não querendo deixar de os referir, as referências aos seus trabalhos irão sendo dadas por extenso em nota de rodapé, esperando-se que os trabalhos futuros as levem em conta.

1.1 Natureza das crenças

No que diz respeito às crenças (tradução para o termo inglês *beliefs*), não conseguimos deixar de distinguir as crenças dos conhecimentos. Como Pajares (1992: 309) diz, não é simples o estudo da distinção entre crenças e conhecimentos. Vários investigadores dão opiniões próprias sobre as diferenças entre dois, com falta de um consenso comum. Por exemplo, Pajares (1992: 310) pensa que os conhecimentos são, em algum grau, mais puros do que as crenças, mais perto da verdade ou falsidade de

uma coisa. As crenças parecem as emoções ou sentimentos. Pajares (1992: 309) depreende que a distinção entre os conhecimentos e as emoções é semelhante à distinção entre autoconceito e autoestima, entre os conhecimentos de ego e os sentimentos de autovalorização.

Semelhantes à visão referida de Pajares, Nisbett e Ross (1980; *apud.* Pajares, 1992: 310)¹ definem os conhecimentos gerais como uma estrutura composta de componente cognitivo, ao passo que as crenças como um componente com os elementos de avaliação e julgamento. Conforme Nespor (1987; *apud.* Pajares, 1992: 309)², as crenças possuem mais fortes componentes emotivos e estimáveis do que os conhecimentos; tipicamente, as emoções operam independentemente da cognição relacionada com os conhecimentos. Nespor (1987; *apud.* Pajares, 1992: 310) considera que as crenças extraíram o seu poder das experiências ou eventos anteriores, que coloriram a compreensão dos eventos seguintes. Nespor (1987; *apud.* Pajares, 1992: 311) insiste em que, diferentemente dos sistemas de conhecimentos, os sistemas de crenças não requerem consenso geral ou de grupo relacionado com a validade e adequação das suas crenças; as crenças particulares até não requerem a coerência interna com o sistema das crenças. Ernest (1989; *apud.* Pajares, 1992: 310)³ indica que os conhecimentos são o resultado cognitivo dos pensamentos e as crenças são o resultado emocional, mas as crenças também possuem um pequeno componente cognitivo e significativo.

De acordo com Alexander e Dochy (1995)⁴, citados por Wenden A. L. (1998: 517), não existe um consenso claro sobre as distinções entre os conhecimentos e as crenças: geralmente, os conhecimentos são considerados como informações factuais e objetivas, adquiridas através da aprendizagem formal, ao passo que as crenças são vistas como os entendimentos subjetivos individuais, as verdades idiossincráticas, o

¹ Nisbett, R., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

² Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.

³ Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15, 13-34.

⁴ Alexander, P. A., & Dochy, F. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal*, 32, 413-42.

que é relacionado aos valores caracterizados por um compromisso não existente nos conhecimentos.

Diferentemente das considerações referidas acima, Flavell (1987; *apud*. Sakui K. & Gaies S. J., 1999: 474)⁵ considera as crenças como uma parte dos conhecimentos metacognitivos, isso inclui tudo o que os indivíduos interpretam sobre eles próprios como aprendentes e pensadores, abrangendo os seus objetivos e as necessidades de aprendizagem. Conforme Wenden, A. L. (1999: 436), as crenças de aprendentes, como o termo intercambiável com conhecimentos metacognitivos, podem ser bem descritas pelas características dos conhecimentos metacognitivos. Conforme Wenden (1999), citado por Graham, S. (2010: 297), os termos “conhecimentos metacognitivos” e “crenças dos aprendentes” são frequentemente utilizados de forma intercambiável na literatura: o termo “crenças” manifesta o nível de subjetividade, “relacionada com o valor”, ao passo que os conhecimentos têm conotações mais objetivas. Graham, S. (2010: 298) escolheu o termo “crenças” no seu estudo, em vez do termo “conhecimentos”, porque o seu foco está no que os aprendentes compreendem na realidade da aprendizagem de línguas, não no que conhecem como facto.

Graham, S. (2010: 298) acha que, embora haja as diferenças na terminologia, existe alguma concordância relacionada aos aspetos centrais dos pensamentos de aprendentes sobre aprendizagem que são dignos de investigação: as crenças quanto ao ego, à tarefa e às estratégias que contribuem para o sucesso de tarefa. Barcelos A. M. F. (2001: 72) pensa que a importância principal das crenças sobre aprendizagem é que elas podem influenciar a metodologia dos aprendentes no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, Li, J. (2005: 190) pensa que as crenças sobre aprendizagem não são inatas, mas são desenvolvidas no processo de socialização, em conjunto com a construção ativa dos particulares, e afetadas de forma profunda pelos sistemas de valores culturais. As tradições intelectuais das culturas podem formar as crenças diferentes dos seus particulares.

⁵ Flavell, J.H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In: Weiner, F.E., Kluwe, R.H. (eds.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 1-29.

1.2 Definições de “crenças”

Correspondentes à diversidade das explicações sobre a natureza das crenças, as definições das crenças são diversas. Por exemplo, Li, J. (2005: 190) considera as compreensões das próprias pessoas sobre aprendizagem como crenças sobre aprendizagem. Sakui K. e Gaies S. J. (1999: 474) indicam que as crenças são o conjunto complexo de atitudes, experiências, expectativas e estratégias que os aprendentes possuem durante a aprendizagem de línguas.

Wenden, A. L. (1999: 436) considera que as crenças dos aprendentes são resultados de observação e imitação, do que os aprendentes ouvem, das sugestões oferecidas pelos docentes, parentes ou colegas sobre como estudam; podem ser adquiridas de forma inconsciente. Com o desenvolvimento cognitivo dos aprendentes, eles vão refletir sobre o processo da aprendizagem, rever os pressupostos ou criar novos pressupostos; os aprendentes são capazes de levar essas crenças à consciência e de falar sobre elas. De facto, este tipo de crenças dos aprendentes é composto de um sistema das ideias relacionadas.

Pajares (1992: 313) indica que as crenças são abordadas em várias áreas, provocando variedade dos significados. Pajares (1992: 313-314) alista as definições nos trabalhos específicos:

- Dewey (1933; *apud* Pajares, 1992)⁶ considera as crenças como o terceiro significado dos pensamentos, superior aos conhecimentos, porque as crenças abrangem mais do que os conhecimentos; pensa que as crenças incluem tudo o que temos, cremos e aceitamos no presente.

- Rokeach (1968; *apud* Pajares, 1992)⁷ pensa que as crenças são qualquer simples proposta, consciente ou inconsciente, concluída do que as pessoas dizem ou fazem, pode ser expressa por uma frase com o início de “Creio que ...”;

- Abelson (1979; *apud* Pajares, 1992)⁸ acha que as crenças utilizam os conhecimentos para um propósito especial ou numa circunstância necessária;

⁶ Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath.

⁷ Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

⁸ Abelson, R. (1979) Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.

- Nisbett e Ross (1980; *apud* Pajares, 1992) definem as crenças como as disposições para a ação e os determinantes principais dos comportamentos; são as qualidades específicas no tempo e no contexto, mas têm significado importante para investigação e medição;

- Brown e Cooney (1982; *apud* Pajares, 1992)⁹ definem as crenças como as propostas razoáveis e explícitas sobre características de objetos e categorias dos objetos;

- Sigel (1985; *apud* Pajares, 1992)¹⁰ acham que as crenças são as construções mentais das experiências concentradas e integradas nos esquemas ou nos conceitos, que orientam os comportamentos.

- Harvey (1986; *apud* Pajares, 1992)¹¹ determina as crenças como a representação dos indivíduos sobre a realidade com validade, verdade ou credibilidade para orientar os seus pensamentos e comportamentos.

Dole e Sinatra (1994)¹², citados por Sakui K. e Gaies S. J. (1999: 474), referem que as crenças são um tópico central das pesquisas em várias disciplinas, focando os comportamentos humanos e a aprendizagem. Na literatura psicológica, existe um corpo rico de trabalho teórico e empírico sobre as crenças. As diferentes orientações e os interesses teóricos têm de certa forma dado azo às diferenças.

Kuntz, P. e Belnap R. K. (2001: 92) definem as crenças como as noções sobre aprendizagem que os indivíduos possuem antes de receber ou ministrar o ensino e que exprimem as suas confianças no processo de aprendizagem de um conteúdo determinado para adquirir um nível de proficiência definido.

Barcelos A. M. F. (2001; 2003) investiga as definições das crenças sobre aprendizagem de línguas na linguística aplicada. Barcelos A. M. F. (2003a: 8) admite que não é fácil definir as crenças sobre aprendizagem de línguas, porque houve vários

⁹ Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.

¹⁰ Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 345-371.

¹¹ Harvey, O.J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54, 143-159.

¹² Dole, J.A., & Sinatra, G.M. (1994). Social psychology research on beliefs and attitudes: Implications for research on learning from text. In: Garner, A., Alexander, P.A. (eds.) *Beliefs About Text and Instruction with Text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 245-264.

termos usados referentes às crenças. Barcelos A. M. F. lista esses termos diferentes numa tabela (cf. Tabela 1 do presente trabalho).

Termos	Definições
As teorias linguísticas folclóricas da aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995)	As ideias que os estudantes têm sobre línguas e sobre aprendizagem de línguas.
Representações dos aprendentes (Holec, 1987)	Os pressupostos dos aprendentes sobre os seus papéis, sobre as funções dos docentes e sobre os materiais didáticos.
Representações (Riley, 1989, 1994)	As ideias populares sobre natureza de língua e das línguas, estrutura da língua e uso da língua, relação entre pensamento e língua, identidade e língua, língua e inteligência, língua e aprendizagem, etc.
Filosofia dos aprendentes sobre aprendizagem de línguas (Abraham & Vann, 1987)	As crenças sobre como a língua funciona e sobre como os estudantes aprendem a língua
Conhecimentos metacognitivos (Wenden, 1986a)	Os conhecimentos estáveis declarados, embora por vezes sejam incorretos, são o que os aprendentes têm adquirido sobre a língua, sobre aprendizagem e sobre aprendizagem da língua ou crenças de aprendentes; existem três tipos: pessoa, tarefa e conhecimento estratégico.
Crenças (Wenden, 1986)	As opiniões construídas com base nas experiências e nas opiniões de outrem relacionado, e que influenciam os comportamentos dos “estudantes”.
Crenças culturais (Gardner, 1988)	As expectativas na mente dos docentes, dos pais e dos estudantes sobre toda a tarefa de aquisição de segunda língua.
Cultura da aprendizagem (Riley, 1997)	Um conjunto das representações, crenças e valores relacionados com aprendizagem, o que influencia os comportamentos dos estudantes.
Cultura da aprendizagem de línguas (Barcelos, 1995)	Os conhecimentos intuitivos implícitos (ou explícitos) dos aprendentes feitos das crenças, os mitos, os pressupostos culturais e ideais sobre como aprendem línguas. Conforme a idade dos aprendentes e o seu nível económico e social, esse tipo dos conhecimentos é com base nas experiências educacionais anteriores, na leitura anterior (e presente) sobre aprendizagem de língua e no contacto com outras pessoas, tais como a família, os amigos, os parentes, os docentes, etc.
Cultura da aprendizagem (Cortazzi & Jin, 1996)	Os aspetos culturais do ensino-aprendizagem; o que as pessoas criam sobre as atividades e processos “normais” e “bons” da aprendizagem, onde a origem cultural de tais crenças fica.

Noções da aprendizagem e das crenças (Benson & Lor, 1999)	As noções da aprendizagem são envolvidas nos objetos e processos da aprendizagem que o aprendente pensa; as crenças são relacionadas com o que o aprendente cria sobre esses objetos e processos, com a noção que o aprendente tem sobre esses objetos e processos. As noções da aprendizagem caracterizam os pensamentos dos aprendentes a um nível mais elevado de abstração do que as crenças.
---	---

Tabela 1 - Termos diferentes e definições para as crenças sobre aprendizagem de línguas (2003: 9-10) [Tradução minha.]

Barcelos A. M. F. (2001: 72) acha que, geralmente, não existe uma definição uniforme no que diz respeito às crenças sobre aprendizagem de línguas, que podem ser as opiniões e as ideias dos alunos ou professores sobre processos do ensino-aprendizagem de línguas. Barcelos A. M. F. (2003a: 8) conclui com duas reflexões:

1) todas as definições destacam que as crenças sobre aprendizagem de línguas dizem respeito à natureza das línguas e à natureza da aprendizagem de línguas;

2) algumas definições salientam a natureza social e cultural das crenças. Indicam que as crenças abrangem a dimensão social, além da dimensão cognitiva, pela razão de que as crenças têm origem nas interações interpessoais e nas interações entre as pessoas e o ambiente.

Em suma,

*What are Beliefs? In the SLL/FLL literature, influenced by different theories and conceptualizations, language learners' beliefs have appeared under different rubrics and categories such as: a) L2 learners' metacognitive knowledge; b) mental and social representations; c) self-beliefs such as self-concept beliefs, and self efficacy beliefs; d) control-beliefs, such as self-regulatory beliefs, locus of control-beliefs; e) attributions.*¹³ (Gabillon Z. 2005: 235)

¹³ O que são crenças? Na literatura sobre aprendizagem de língua segunda/estrangeira, influenciada por diferentes teorias e conceituações, as crenças de aprendentes de línguas têm aparecido sob diferentes rubricas e categorias, tais como: a) conhecimentos metacognitivos de aprendentes de L2; b) representações mentais e sociais; c) autocrenças tais como crenças sobre autoconceito e crenças sobre autoeficácia; d) crenças de controlo, tais como crenças sobre autoadministração, crenças sobre controlo de localizações; e) atribuições. [Tradução minha.]

1.3 Crenças e ações

Embora as crenças sobre aprendizagem de línguas não tenham uma definição uniforme, as definições propostas possuem características gerais comuns. Barcelos (2001: 73-74) aponta que a relação entre crenças e ações é uma das mais importantes características das crenças e que existe uma relação recíproca e complexa entre crenças e ações: por um lado, as crenças podem influenciar ou orientar os comportamentos das pessoas, cujos comportamentos abrangem as abordagens e estratégias dos aprendentes para a aprendizagem de línguas; por outro lado, as ações também podem provocar, influenciar ou mudar as crenças. Barcelos (2001: 85) fez uma figura para apresentar essa relação recíproca (cf. Figura 1 do presente trabalho). Yang (1992: 148; *apud* Barcelos, 2001: 74)¹⁴ comprova que as crenças dos aprendentes podem produzir as estratégias; porém, a aplicação de certas estratégias pode gerar crenças; Murphey (1996; *apud* Barcelos, 2001: 74)¹⁵ acredita também que as crenças podem afetar as estratégias de aprendizagem, ao passo que a formação de algumas crenças também pode ser influenciada pela utilização de certas estratégias. Além disso, Barcelos (2001: 74) refere-se à natureza dessa relação recíproca e tem certeza da existência desta relação recíproca, mas essa relação é determinada por vários fatores, tais como experiência anterior de aprendizagem de aprendentes, abordagem do ensino de docentes, nível de proficiência, motivação e contexto.

¹⁴ Yang, N. D. (1992). *Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: A study of college students of English in Taiwan* (Doctoral dissertation, UMI Dissertation Services).

¹⁵ Murphey, T. (1996). Experiencing and mapping in teacher education. In: Sachs, G.T., Brock, M., Lo, R. (eds.) *Directions in second language teacher education*. Hong Kong: City University of Hong Kong, pp. 202-219.

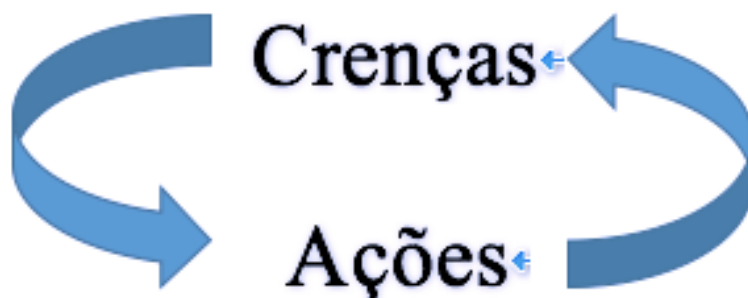


Figura 1 - Relação entre crenças e ações (Barcelos, 2001: 85)

Do ponto de vista de Flavell (1979: 908), como componente dos conhecimentos metacognitivos, as crenças podem possuir várias influências concretas e significativas nos processos cognitivos das pessoas, quer crianças, quer adultos; e isso pode conduzir as pessoas a selecionar, avaliar, rever e abandonar as tarefas, metas e estratégias cognitivas; ao mesmo tempo, pode ajudá-las a interpretar os significados e as implicações comportamentais das experiências metacognitivas. Para além disso, Nespor (1987; *apud.* Pajares, 1992: 311) conclui que as crenças têm muito mais influências do que os conhecimentos para determinar como as pessoas organizam e definem as tarefas e problemas, as crenças são mais fortes profetas dos comportamentos. Li, J. (2005: 190) citou Dweck (1999)¹⁶ para explicar que as crenças sobre aprendizagem abrangem as crenças sobre cognição, influências e os processos comportamentais. Essas crenças são relacionadas com os propósitos, processos, atenção pessoal, influências e perspectivas sociais. Essas crenças destacam as motivações das pessoas sobre aprendizagem e influenciam a aprendizagem real. Graham, S. (2010: 297) citou a interpretação de Paris e Winograd (1990)¹⁷, que preferem o termo “as crenças sobre os conhecimentos” ao termo “os conhecimentos metacognitivos”; estes autores indicam que as crenças metacognitivas têm influências fortes sobre os comportamentos de aprendizagem, em especial sobre a motivação.

¹⁶ Dweck, C.S. (1999). *Self-theories*. Philadelphia: Psychology Press.

¹⁷ Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones, L. Idol (eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 15-51.

1.4 Estudo no exterior (*Study Abroad*, SA)

As investigações relacionadas com estudo no exterior são amplas e referiram-se a muitas áreas; o tema das crenças sobre aprendizagem de línguas é apenas uma pequena perspectiva.

Conforme Pellegrino (1997: 94, 97), as pesquisas sobre as visões de aprendentes sobre estudo no exterior já ocorreram em vários contextos culturais ou linguísticos, tais como Espanha, Brasil, Dinamarca, Rússia, Japão, China, França, Tunísia, Irão, Guatemala, Alemanha, Inglaterra, Israel, Egito, Austrália, México, Itália e Quênia. Essas visões abrangem as opiniões acadêmicas de aprendentes sobre línguas-alvo, sobre meios de aumento de utilização dessas línguas, sobre promoção dos seus conhecimentos linguísticos e sobre melhoramento da sua capacidade comunicativa. Sobre investigação de aprendizagem de línguas em estudo no exterior de 1998 a 2005, Kinginger C. (2005) ainda fez uma revisão da literatura, dividindo-a em quatro secções: 1) investigação sobre o desenvolvimento de línguas, 2) investigação sobre qualidades de interações e experiências de aprendentes em comunidade anfitriã, 3) escritos sobre desenho e intervenção de programa, e 4) os recursos de *website*. Na secção da investigação sobre desenvolvimento de línguas, a literatura divide-se de forma mais detalhada em três categorias: a) “competência gramatical”, que inclui os estudos sobre gramática, léxico, fonologia, proficiência, alfabetização e fluência; b) “competência sociopragmática ou de discurso”, que inclui os estudos sobre sociolinguística de segundas línguas, capacidade de prática da oralidade e socialização de rotinas pragmáticas; e c) “competência estratégica, comunicação e estratégias de aprendizagem”. Na secção da investigação sobre qualidades de interações de aprendentes em comunidade anfitriã, incluem os estudos científicos para explorar as atividades de línguas de aprendentes no período de estudo no exterior e para examinar os efeitos qualitativos a longo prazo do estudo no exterior, tais como investigação etnográfica, investigação analítica de discurso, investigação narrativa e investigação de diários. Além disso, Trenchs-Parera M. e Juan-Garau M. (2014: 259) também indicam que vários estudos nos últimos anos têm colocado o foco na aquisição de competências linguística e comunicativa de L2 no contexto de estudo no exterior, mas poucos estudos são realizados sobre efeitos de motivações de aprendentes e efeitos das crenças sobre aprendizagem de línguas.

Sobre as experiências de estudo no exterior, muitos investigadores acreditam que têm mais influências positivas do que negativas. Por exemplo, Pellegrino V. A. (1997: 91) indica que os aprendentes, professores e investigadores concordam que o estudo no exterior é um dos meios mais eficazes e efetivos para se tornar proficiente em uma língua segunda; o estudo num país de língua-alvo traz as oportunidades frequentes e intensas de interagir com os falantes nativos, de atingir a real meta comunicativa com as habilidades linguísticas e sociolinguísticas de aprendentes, e de imergir diretamente na cultura-alvo. Em simultâneo, uma parte dos investigadores duvida dessas influências positivas referidas, e não pensam que as experiências de estudo no exterior possam sempre atingir resultados positivos da aprendizagem. Uns investigadores tentam esclarecer os fatores ou variáveis influentes nos efeitos de estudo no exterior, com objetivo de otimizar as experiências de estudo no exterior para a aprendizagem. Por exemplo, Freed B. F. (1998: 32) apresenta que as investigações prestam gradualmente cada vez mais atenção ao impacto linguístico de vários tipos de experiências de estudo no exterior. Desde o final dos anos 1960; os investigadores descobriram muitas variáveis existentes sobre estudo de aprendentes americanos no exterior, tais como as evidentes diferenças individuais em estilos de aprendizagem, motivação e aptidão, as características da língua específica a aprender, o nível de imersão real em comunidade de língua-alvo e a interação dessas variáveis com o ensino formal no contexto de estudo no exterior.

Existem investigações que opõem o termo de “*Study abroad*” (estudo no exterior) ao termo “*at-home Formal Instruction*” (instrução formal no país)¹⁸, para explorar melhores métodos pedagógicos do ensino-aprendizagem de línguas. Merino E. e Avello P. (2014) investigam as consciências interculturais de um grupo de catalães ou espanhóis como aprendentes da língua inglesa como LE e de um grupo de ingleses como aprendentes de língua espanhola como L2 nos contextos de estudo no exterior e nos contextos de instrução formal no país. A pesquisa de Merino E. e Avello P. (2014: 303-304) comprova que o contexto de estudo no exterior favorece o desenvolvimento cultural de aprendentes e que estes aprendentes foram capazes de se aperceber das diferenças culturais entre as comunidades de L1 e de L2 e de aprender ou assimilar os elementos da cultura de L2 na cultura de L1; ainda prova que os efeitos positivos do

¹⁸ Não tendo encontrado um termo estabilizado em português equivalente a *at-home formal instruction*, optámos por traduzir a expressão *at-home* por “no país”.

curto prazo das experiências de estudo no exterior não se mantiveram a longo prazo, devido à falta de imersão posterior na comunidade de L2; este facto mostra as crenças sobre necessidade de construção da competência comunicativa intercultural ao longo da vida. Portanto, a instrução formal no país de forma intercultural é necessária não só antes de um estudo no exterior, mas também depois do regresso de um período de estudo no exterior. Além disso, a pesquisa indica que os programas de estudo no exterior são instrumento eficaz para o desenvolvimento das consciências interculturais.

Por outra perspetiva, alguns investigadores propõem não exagerar a função de estudo no exterior. DeKeyser R. M. (2014: 313-314) revê as descobertas anteriores relacionadas e faz um resumo de conclusão: 1.º) a estadia no exterior não garante muito melhor aquisição de línguas do que os programas de imersão em no próprio país; 2.º) o estudo no exterior não garante progresso mensurável em várias áreas; 3.º) quando houver progresso evidente, este tende a ser no aspeto de fluência, não no de precisão ou complexidade, a menos que a medida de resultados seja favorável para monitoramento, tais como um teste de gramática com múltiplas escolhas ou um ensaio/composição; 4.º) embora ambas as naturezas sejam diferentes, as aquisições no exterior em aspetos não linguísticos não são necessariamente maiores do que em programas regulares no país; 5.º) frequentemente, as consciências interculturais mostram grande progresso durante o estudo no exterior, ao passo que alguns casos ainda deixam muitos pontos a melhorar. DeKeyser R. M. (2014: 314) insiste em que um determinante principal de sucesso é os comportamentos de aprendentes sobre aprendizagem, que, pelo contrário, são influenciados por uma variedade de fatores, incluindo a sua preparação.

Para além das perspetivas referidas acima, ainda há alguns investigadores que estudam sobre a identidade em estudo de línguas no exterior. Kinginger C. (2013) aborda o papel da identidade na aprendizagem de línguas em estudo no exterior, com os casos de experiências de aprendentes americanos de línguas no exterior. Kinginger (2013: 341) admite que é comum considerar o estudo no exterior como o melhor contexto de aprendizagem de línguas. Considera, porém, que o estudo no exterior tem uma dupla face: por um lado, o estudo no exterior tem potencial de reforçar aprendizagem de línguas em todos os aspetos; mas por outro lado, existem marcantes diferenças individuais: no contexto de estudo no exterior, alguns aprendentes obtiveram sucesso de aprendizagem enquanto a aprendizagem de outros falhou. Kinginger (2013: 341) aponta que, expostos a ambiente desconhecido de imersão, os

aprendentes ficarão com menos certezas nas suas visões existentes sobre o mundo, as suas identidades são instáveis, e que, no fim, a mudança de visões não incluirá apenas a adição de novas perspetivas em velhas. O autor refere o seu trabalho de 2009 e define o estudo no exterior como fenómeno entre turismo e migração: é uma estadia temporária de duração pré-definida, realizada para fins educacionais. Kinginger (2013) analisa vários fatores relacionados com identidade e suas influências nas experiências de aprendizagem de línguas no contexto de estudo no exterior, tais como identidade nacional, identidade de “estrangeiro/a”, sexo, identidade linguística, *status* de idade, e etnia. Às vezes, a identidade nacional deixa aos aprendentes preconceitos que impedem a sua aceitação de novo ambiente de imersão; a identidade de “estrangeiro/a” dos aprendentes ou das pessoas nativas deixa os aprendentes fora da sociedade real de imersão, até falta de interação; as atitudes da sociedade de imersão contra masculino e feminino também influenciam e diferenciam os efeitos de aprendizagem de homens e de mulheres; o mesmo acontece quando a sociedade de imersão tem as suas preferências de línguas ou pronúncias; os aprendentes com idades diferentes obtêm resultados divergentes de aprendizagem no contexto de estudo no exterior; além disso, as preferências étnicas ou a sua discriminação potencial em ambiente de imersão afetam a aprendizagem.

Comparado com a instrução formal no país, o estudo no exterior tem características particulares e vantagens insubstituíveis. Portanto, a inserção de estudo no exterior na instrução formal do país populariza-se de forma gradual à dimensão global. O exemplo típico é programa de Erasmus Mundus, que é um programa da União Europeia (daqui em diante, UE) de cooperação e mobilidade no âmbito do Ensino Superior para suportar projetos de cooperação e mobilidade entre a Europa e países terceiros, com o objetivo de tornar a UE num polo de excelência no Ensino Superior Mundial, e de promover o diálogo e a compreensão através da cooperação com países terceiros.¹⁹ Além disso, as instituições de ensino superior (daqui em diante, IES) assinam protocolos mútuos sobre trocas e comunicação entre estudantes ou professores de IES. Por exemplo, a Universidade de Lisboa também tem vários tipos de protocolos com instituições estrangeiras da China em várias áreas, tais como

¹⁹ Portal do Erasmus Mundus da ULisboa:

<https://www.lettras.ulisboa.pt/pt/internacional/outras-informacoes/erasmus-mundus>

Portal do Erasmus: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_pt

intercâmbio de publicações, intercâmbio de material e experiências adquiridas nos domínios da didática e da pedagogia, intercâmbio de professores e alunos para promoção de estudo em áreas de interesse comum. (Divisão de Relações Externas, 2017) O Curso de Português como língua estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (de agora em diante Curso de PLE da FLUL)²⁰, investigado nesta dissertação, decorre neste contexto: os alunos das turmas provêm de vários países, incluindo a China. Uma grande parte dos alunos chineses desloca-se ao abrigo de protocolos entre a Universidade de Lisboa e as instituições chinesas que abrem o curso de licenciatura em língua e cultura portuguesa na China. O curso investigado nesta dissertação já faz parte da instrução formal no país, da China, e muitos estudantes chineses passam um ou dois anos letivos dos seus cursos em Portugal. As instruções formais no país chineses destes cursos são modelo de “3+1” (3 anos letivos na China + 1 ano no exterior) ou de “2+2” (2 anos letivos na China + 2 anos no exterior).²¹

Por tudo o que foi exposto a investigação do contexto de estudo no exterior tem muita importância para o ensino-aprendizagem da língua e cultura portuguesas na China.

1.5 Abordagens de investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas

Desde os meados da década de 80 do século XX, os investigadores de linguística aplicada estavam com curiosidade de abordar as crenças sobre aprendizagem de línguas. Até agora, já passaram cerca de 30 anos. Neste período, investigadores de contextos diferentes fizeram várias pesquisas, suportadas pelas suas próprias metodologias. A diversidade das metodologias faz variar o êxito de investigação, cada estudo tem particularidades próprias e promove o progresso desta área académica. Não existe diferença de qualidade boa ou má entre as metodologias. Todas são aplicadas de modo contextualizado. Conforme as necessidades de pesquisa, qualquer

²⁰ Perfil do Cursos (PLE) do ICLP: <http://www.iclp.letras.ulisboa.pt/Paginas/Pt/cursos.html>

²¹ Perfil do Curso de Licenciatura em Artes de Estudos Portugueses da Universidade de Macau: <https://fah.um.edu.mo/programmes/ba-in-portuguese-studies/>

Perfil do Curso de Licenciatura em Português do Instituto Politécnico de Macau:
http://www.ipm.edu.mo/languages/pt/bapl_objectives.php
http://www.ipm.edu.mo/languages/en/bapl_objectives.php

metodologia pode ser modificada pelos fatores variáveis, tais como objetivos específicos de pesquisa, objetos específicos de pesquisa, tempo específico de execução de pesquisa, contexto social e cultural de pesquisa, obstáculos de pesquisa. Conforme as características semelhantes, Barcelos (2003) resume as abordagens de investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas, principalmente, em três abordagens: abordagem normativa (1.5.1), abordagem metacognitiva (1.5.2) e abordagem contextual (1.5.3).

1.5.1 Abordagem normativa

Barcelos (2003: 11) expressa que os estudos com abordagem normativa são principalmente, os que descrevem e classificam os tipos das crenças dos aprendentes sobre aprendizagem de línguas. A abordagem normativa abrange a utilização dos questionários de *Likert-type* para investigar as crenças sobre aprendizagem de línguas. Principalmente, os investigadores adotam os questionários para recolher os dados e adotam a estatística descritiva para a sua análise dos dados. Por exemplo, Lu e Lin (2018: 23) exemplificam com instrumentos confiáveis usados que podemos categorizar na abordagem normativa, tais como o Inventário das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (*Beliefs About Language Learning Inventory*; abreviatura. BALLI), a Bateria do Teste de Atitudes e Motivação (*Attitudes and Motivation Test Battery*; abreviatura. AMTB) e o Questionário sobre Motivação e Estratégias para Aprendizagem (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*; abreviatura. MSLQ). Lu e Lin (2018: 23) consideram que a exploração das crenças dos aprendentes sobre aprendizagem de línguas necessita destes instrumentos confiáveis de pesquisa para recolher os dados.

O BALLI (instrumento usado no trabalho empírico desta dissertação – cf. 1.5.5 e Capítulo 2.) foi criado por Horwitz e é composto de 34 itens de afirmação com escala de *Likert* em 5 pontos. O AMTB foi criado pela equipa de Gardner, e estruturado em 104 itens de afirmação com escala de *Likert* em 5 pontos. OMSLQ foi criado por Pintrich e é constituído por 44 itens de afirmação com escala de *Likert* em 7 pontos.

Barcelos (2003a: 12) fez um sumário dos estudos seletivos com abordagem normativa em tabela (vd. Tabela 2 abaixo).

Estudos	Propósito	Participantes	Metodologia	Resultados
Horwitz, 1985	Descrever um instrumento para obter as crenças dos estudantes sobre ensino-aprendizagem de línguas (BALLI).	25 universitários no último ano letivo do curso na educação de professores na Universidade de Texas, Austin.	Inventários: FLAS; BALLI	No papel de estudante, esses professores expressam as crenças no conceito da aptidão de LE, da hierarquia de línguas e da importância de repetição.
Horwitz, 1987	Relatar as respostas de um grupo dos estudantes de IL2 ao BALLI	32 estudantes com nível intermediário num programa intensivo de inglês na Universidade de Texas, Austin	BALLI (Versão IL2)	A maioria dos estudantes acredita em aptidão de línguas, hierarquia de línguas, aprendizagem de vocabulário & gramática, aprendizagem em país-alvo; importância de repetição & prática
Campbell <i>et al.</i> , 1993	Descrever as crenças dos estudantes universitários sobre aprendizagem de línguas	70 estudantes que começam o estudo de espanhol e francês numa universidade centro-oeste da América	Questionários das crenças sobre aprendizagem de línguas	61% acreditam que a aprendizagem de gramática é mais difícil que a de vocabulário; 73% acreditam que têm de memorizar as regras gramaticais
Mantle-Bromley, 1995	Investigar as atitudes dos estudantes sobre língua e cultura	94 estudantes de espanhol e francês, e 3 professores provindos de um distrito escolar em Kansas	BALLI modificado; Observações em aulas	Os estudantes acreditam a existência da dificuldade de línguas certas, da hierarquia de línguas e da aptidão de línguas

Kuntz, 1996	Examinar as crenças sobre aprendizagem de línguas, portadas pelos estudantes de francês e espanhol, comparar essas crenças dos estudantes de francês e espanhol com as dos de suaíli	53 estudantes de suaíli e 113 estudantes de francês e espanhol	Instrumento de Kuntz-Rifkin (IKR)	Ambos grupos dos estudantes concordam com a importância da prática e repetição. Os estudantes de suaíli discordam fortemente a afirmação do que “Não fala antes de a falar corretamente”
-------------	--	--	-----------------------------------	--

Tabela 2 - Sumário dos estudos seletivos com abordagem normativa (Barcelos, 2003a: 12-13) [Tradução minha.]

Barcelos (2003a:11) indica que o questionário mais usado para investigar as crenças é o Inventário das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (*Beliefs About Language Learning Inventory* - BALLI), criado por Horwitz (1985). Barcelos (2003a: 11-12) acrescenta que a maioria dos estudos com abordagem normativa adota o questionário BALLI ou as versões derivadas ou modificadas a partir dele e que os restantes estudos têm os próprios questionários.

1.5.2 Abordagem metacognitiva

Barcelos (2003a: 16) indica que, nos estudos com abordagem metacognitiva, as crenças são consideradas como os conhecimentos metacognitivos. Principalmente, os investigadores recolhem os dados por relatos verbais, tais como entrevistas semiestruturadas e relatórios de ego, adotam a análise de conteúdo como método de análise dos dados. Em alguns estudos, os investigadores também aplicam os questionários, mas nunca utilizam o questionário BALLI. Barcelos (2003a: 17) refere que, às vezes, os investigadores desenhavam os próprios questionários com o objetivo de conseguirem abordar os aspetos específicos do quadro teórico na área científica dos conhecimentos metacognitivos; neste tipo de questionários, as crenças são os conhecimentos metacognitivos, relacionadas com a autonomia, o que é diferente das crenças na abordagem normativa. Barcelos (2003a: 18) também fez um sumário dos estudos seletivos com abordagem metacognitiva em tabela (vd. Tabela 3 abaixo).

Estudos	Propósito	Participantes	Metodologia	Resultados
Wenden, 1986a	Investigar e classificar os conhecimentos dos aprendentes sobre aprendizagem de línguas	25 adultos do IL2 inscritos nas turmas do nível avançado na Universidade de Colômbia	Entrevistas semi-estruturadas	Os aprendentes são capazes de falar sobre a língua, a sua proficiência da língua, o resultado dos seus esforços da aprendizagem, o seu papel no processo de aprendizagem e o melhor método de aprender línguas.
Wenden, 1987	Relatar sobre as crenças normativas dos aprendentes e depreender a relação entre as crenças dos aprendentes e as suas estratégias	25 adultos do IL2 inscritos nas turmas do nível avançado na Universidade de Colômbia	Entrevistas semi-estruturadas	As crenças normativas dos aprendentes, relacionadas com as sobre utilização da língua, com a aprendizagem da língua, e com a importância dos fatores pessoais. As estratégias comuns foram relacionadas com as crenças sobre utilização da língua. As estratégias cognitivas foram relacionadas com as crenças sobre a língua.

Tabela 3 - Sumário dos estudos seletivos com abordagem metacognitiva (Barcelos, 2003a:

18) [Tradução minha.]

Barcelos (2003a: 17) aponta que a abordagem metacognitiva não foi tão aplicada quanto a normativa nos estudos e que a maioria destes estudos investiga o quadro teórico dos conhecimentos metacognitivos e a sua influência na aprendizagem. Indica, ainda, que o pressuposto básico destes estudos é que os aprendentes pensam sobre o processo de aprendizagem de línguas e que os aprendentes conseguem expressar algumas das suas crenças.

1.5.3 Abordagem contextual

Barcelos (2003a: 19) relata que emergiram alguns estudos de investigação de crenças em perspetivas diferentes, em que os investigadores definem as crenças com

base nos vários quadros teóricos, recolhem vários tipos dos dados e utilizam a análise diversificada dos dados. Barcelos (2003a: 19-20) explica que os estudos com abordagem contextual não adotam os questionários e não consideram as crenças como conhecimentos metacognitivos, ao contrário das duas abordagens anteriores. Em contrapartida, estes investigadores abordam as crenças com a finalidade de interpretar as crenças dos aprendentes nos seus contextos, através diferentes instrumentos, tais como observações etnográficas em aulas, diários e narrativas, análise de metáfora e análise de discurso. Barcelos (2003a: 21) pensa que a investigação com abordagem contextual é fundada nos sentidos e perspetivas dos próprios aprendentes, cujo ponto vital de análise é depreender como os aprendentes pensam as suas experiências de aprendizagem; além disso, Barcelos fez mais um sumário dos estudos seletivos com abordagem contextual em tabela (vd. Tabela 4 abaixo).

Estudos	Propósito	Participantes	Metodologia	Resultados
Barcelos, 1995	Depreender as crenças dos estudantes através das características da sua cultura da aprendizagem de línguas	14 estudantes universitários do ILE no último ano letivo no Brasil	Observações dos participantes; Entrevistas semi-estruturadas; Questionários aberto	Os estudantes com as crenças sobre o papel da gramática, de docentes e de país da língua-alvo. As experiências anteriores dos estudantes sobre a aprendizagem de línguas influenciaram fortemente as suas crenças.
Allen, 1996	Depreender a influência das crenças dos docentes sobre as crenças dos aprendentes a respeito da aprendizagem de línguas	Estudo do caso de um estudante líbico com nível intermédio do IL2 no Canadá	Observações em aulas; Análise de documentos; Entrevistas aos docentes e aos estudantes; Diários dos aprendentes	O aprendente mudou as suas crenças sobre aprendizagem de línguas durante o curso de IL2. As crenças dele tornou-se mais semelhantes às crenças dos docentes.

Barcelos, 2000	Investigar a relação entre os docentes e professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas	3 estudantes brasileiros do IL2 e 3 docentes americanos do IL2 em um instituto de línguas nos EUA	Observações dos participantes; Entrevistas etnográficas; Lembrança estimulada	A relação de crenças diferentes foi descoberta entre dois docentes e dois estudantes; além disso, acharam a relação das crenças semelhantes entre um docente e um estudante.
Grigoletto, 2000	Investigar as representações dos estudantes brasileiros de inglês sobre línguas nas escolas públicas.	Os estudantes de inglês nas escolas pública do Brasil	50 relatos escritos; Entrevistas semi-estruturadas com 8 estudantes	Os estudantes escreveram três interpretações discursivas: 1) Conhecer inglês é para conhecer esta cadeira escolar; 2) conhecer inglês é para aplicar inglês efetivamente na comunicação; e 3) conhecer inglês é para dominar esta língua de forma completa e perfeita.

Tabela 4 - Sumário dos estudos seletivos com abordagem contextual (Barcelos, 2003: 21-22) [Tradução minha.]

Barcelos A. M. F. (2003a: 19) considera que o objetivo dos investigadores com a abordagem contextual não é generalizar as crenças sobre aprendizagem de línguas, mas é depreender melhor as crenças nos contextos específicos; portanto, as visões dos aprendentes são o foco de investigação com abordagem contextual. Ao mesmo tempo, Barcelos (2003a: 21) admite que o contexto também é uma noção vital nos estudos com abordagem contextual. Além disso, Barcelos (2003a: 24) repara que os investigadores podem perceber os paradoxos e as contradições nos sistemas de crenças dos aprendentes, através da abordagem contextual.

1.5.4 Comparação das três abordagens

Barcelos (2003a) concluiu a sua análise considerando que cada abordagem é uma combinação de vantagens e limitações, adequada às situações específicas de investigação e aos objetivos diferentes de investigação. Conforme as situações reais e os objetivos determinados de pesquisa, podemos escolher uma abordagem mais apropriada para a investigação, ou adotar não apenas uma abordagem. Barcelos fez uma comparação sobre características, vantagens e desvantagens das três abordagens em tabela (vd. Tabela 5).

Do ponto de vista da Barcelos (2003a: 15), os questionários são o instrumento mais comum na investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas, mais conservador do que as observações, mas mais fácil e apropriado para um número amplo de participantes na investigação; quando os recursos e tempo forem limitados; os questionários mantêm a eficácia porque permitem recolher os dados em tempo diferente; os dados recolhidos por questionários são precisos e esclarecidos. Por outro lado, Barcelos (2003a: 15) indica as limitações desse instrumento: não é fácil garantir a depreensão coincidente de cada indivíduo sobre o conteúdo dos questionários; portanto, é provável que os respondentes escolham as opções mais seguras; em questionários, as afirmações fixas pré-preparadas limitam a liberdade dos respondentes, não é fácil aplicar afirmações uniformes para refinar as crenças verdadeiras dos participantes, porque os respondentes não conseguem utilizar as próprias palavras e metáforas para expressar as suas crenças.

Sobre a abordagem metacognitiva, Barcelos (2003a: 19) pensa que a aplicação de entrevistas dá oportunidades aos participantes para expressar e refletir sobre as suas experiências relacionadas e que essa abordagem nos permite obter abundantes conhecimentos metacognitivos dos participantes sobre aprendizagem auto-orientada. Porém, Barcelos (2003a: 19) admite que essa abordagem não considera os contextos das crenças e a sua influência, apenas liga crenças com experiências; aborda crenças de intenções ou afirmações, mas não de ações.

Com respeito à abordagem contextual, Barcelos (2003a: 25) acha que é uma abordagem dinâmica e social. Esta abordagem permite a aplicação de múltiplas metodologias para investigar as crenças; comparada com a abordagem normativa e a metacognitiva, a abordagem contextual pode mostrar umas visões mais positivas, visto que descrevem as crenças como produto de interação social num ambiente. Contudo, Barcelos (2003a: 25) aponta que, como aplicam múltiplas metodologias

(tais como observações em aulas, análise de metáfora e análise do discurso), a abordagem contextual tem maiores custos, tais como tempo e energia.

	Abordagem Normativa	Abordagem Metacognitiva	Abordagem Contextual
Metodologia a) Recolha dos dados b) Análise dos dados	a) Questionário com escala de <i>Likert</i> b) Estatísticas descritivas	a) Entrevistas e relatórios de ego b) Análise de conteúdo	a) Observações, entrevistas, diários, estudos de caso, história de vida, análise de metáfora b) Análise interpretativa
Definições das crenças sobre aprendizagem de línguas	As crenças são consideradas como sinónimo dos preconceitos, mal-entendidos e opiniões	As crenças são descritas como os conhecimentos metacognitivos: os conhecimentos estáveis e, às vezes, falíveis, que os aprendentes possuem sobre aprendizagem de línguas.	As crenças são parte da cultura de aprendizagem e são representações de aprendizagem de línguas numa sociedade dada.
Relação entre as crenças e ações	As crenças são consideradas como os bons indicadores de futuros comportamentos, autonomia e eficácia dos estudantes, que são os aprendentes de línguas.	As crenças são consideradas como os bons indicadores de autonomia e eficácia dos aprendentes na aprendizagem de línguas, embora admita a influência de outros fatores, por exemplo, propósito.	As crenças são consideradas como contexto específico, por exemplo, as crenças dos estudantes são abordadas dentro do contexto das suas ações.
Vantagens	Permitem as investigações das crenças com amostras amplas, em períodos diferentes, e nos contextos externos.	Os aprendentes usam as próprias palavras para elaborar e refletir sobre as suas experiências da aprendizagem de línguas.	A investigação das crenças prestem atenção às palavras dos aprendentes próprios e aos contextos de ações dos aprendentes.
Desvantagens	Restringem as opções dos respondentes com uma série de afirmações predeterminadas por investigador. Se calhar, os aprendentes têm as interpretações diferentes sobre estas afirmações.	As crenças são inferidas apenas de afirmações dos aprendentes.	Mais adequada apenas com amostras pequenas. Custa tempo, é uma abordagem demorada.

Tabela 5 - Características, vantagens e desvantagens das três abordagens (Barcelos,

2003a: 26-27) [Tradução minha.]

1.5.5 Abordagem escolhida e instrumento específico do trabalho presente

No estudo empírico desta dissertação, aplicámos dois questionários derivados do modelo BALLI, que é o instrumento criado por Horwitz com o objetivo de interpretar e identificar as crenças sobre aprendizagem de línguas (Horwitz E. K., 1985, 1988; Kuntz P. S., 1996) – cf. Capítulo 2.

Kuntz P. S. (1996: 1-2) indica que o BALLI foi utilizado por Horwitz, para recolher dados relacionados com as crenças dos aprendentes que estudam vulgarmente línguas ensinadas nos Estados Unidos da América, tais como o inglês como língua estrangeira (daqui em adiante, ILE), o francês, o alemão e o espanhol. Na evolução do modelo de BALLI, existem três tipos de BALLI, que são um para aprendentes de ILE, um para professores de línguas estrangeiras e o último para aprendentes de línguas estrangeiras. A versão de BALLI para aprendentes de ILE é composta por 27 afirmações; a versão para professores de línguas estrangeiras é também composta por 27 afirmações; a versão para os aprendentes de línguas estrangeiras é constituída por 34 afirmações. Horwitz (1985: 334) indica que o BALLI pode ser aplicado nas pesquisas para avaliar as crenças de professores e aprendentes sobre aprendizagem de línguas, a fim de depreender melhor como os professores optam pelas práticas específicas de ensino e de determinar os pontos de conflito entre as crenças de aprendente e as de professores. Nesta dissertação, seleccionámos dois tipos de BALLI relacionados com línguas estrangeiras para abordar as questões: o BALLI para professores de línguas estrangeiras e o BALLI para aprendentes de línguas estrangeiras. Os dois questionários derivados destes dois tipos de BALLI encontram-se nos anexos I e III.

No processo de elaboração do BALLI, pedimos a quatro grupos de quase 25 professores de línguas com contextos culturais distintos para listar as suas crenças sobre aprendizagem de línguas, as crenças de outrem sobre aprendizagem de línguas e as crenças dos seus estudantes sobre aprendizagem de línguas. As listas eram bastante curtas e tinham muitas redundâncias. Depois de ter eliminado as crenças idiossincráticas e repetidas, formou-se uma lista de 30 itens de afirmação, elaborada de uma tarefa de retorno gratuito pelos professores provenientes das várias culturas; os professores de línguas estrangeiras testaram essa lista e adicionaram-lhe as crenças próprias ou encontradas. Em seguida, Horwitz fez um teste-piloto com 150 estudantes de línguas no primeiro semestre na Universidade de Texas Autstin. Com base neste

teste, desenvolveu-se a versão-professor substituindo “A língua que estou a tentar aprender ...” por “A língua que eu ensino ...”. (Horwitz E. K., 1985: 334)

Horwitz (1988: 284) explica que o BALLI avalia as crenças em cinco aspetos: 1) dificuldades de aprendizagem de línguas (*the difficulty of language learning*); 2) aptidão para línguas estrangeiras (*foreign language aptitude*); 3) natureza da aprendizagem de línguas (*the nature of language learning*); 4) estratégias de aprendizagem e comunicação (*learning and communication strategies*); e 5) motivações e expectativas (*motivations and expectations*). A autora descreve que o modelo de BALLI adota a escala de *Likert* em 5 pontos, do ponto de “Concordo totalmente (*Strongly agree*)” ao ponto de “Discordo totalmente (*Strongly disagree*)”. Os respondentes podem optar por um ponto relativamente mais apropriado para cada item de afirmações no BALLI. Para além disso, Horwitz (1988: 284-285) destaca que não existe nenhuma distinção clara entre respostas certas e erradas de itens de afirmações no BALLI; embora algumas crenças de aprendentes sejam inocentes ou inúteis em visões de professores com ricas experiências; insiste que o seu foco é o grau de uma crença entre aprendentes ou professores e as suas influências para ensino-aprendizagem de línguas; Horwitz ainda expressa que o seu objetivo é descrever as crenças específicas e comentar as influências dessas crenças nas expectativas e estratégias de aprendentes e de professores. Conforme a explicação da criadora do modelo BALLI, sabemos que a estatística descritiva foi metodologia inicial adotada para analisar os dados recolhidos por questionário de BALLI, reconhecida pela criadora. Portanto, continuamos a adotá-la na dissertação presente.

Três instrumentos do modelo BALLI foram utilizados de forma popular por muitos investigadores para avaliar as crenças sobre aprendizagem de línguas. A maioria admite a validade de BALLI, enquanto uma pequena parte de investigadores duvida da sua validade, até critica esse modelo, por exemplo, Kuntz P. S. (1996). De facto, não há tantos investigadores que testam os instrumentos do modelo de BALLI como os que acreditam e aplicam esses instrumentos diretamente nas suas pesquisas académicas. Contudo, existem alguns investigadores que o fazem, por exemplo, Nikitina L. e Furuoka F. (2006).

Kuntz P. S. (1996: 3-4) elenca alguns problemas existentes, do seu ponto de vista. Primeiro, Horwitz classificou os itens de afirmação em cinco aspetos para analisar, mas não tinha discutido a base dessa classificação; segundo, Horwitz elaborou o modelo de BALLI com a principal finalidade de identificar a estrutura das crenças de aprendentes, mas os cinco aspetos não foram generalizados da estatística das

respostas de aprendentes, mas foram estabelecidos com base nas sugestões dos professores experientes; terceiro, Horwitz adotou estatística descritiva, mas não houve a base estatística relacionada com a importância das variáveis selecionadas. (Kuntz P. S., 1996; Nikitina L. & Furuoka F., 2006: 211)

Respondendo aos problemas levantados por Kuntz P. S. (1996), Nikitina L. e Furuoka F. (2006) fizeram a testagem de fatores em análise. Os resultados de Nikitina L. e Furuoka F. (2006: 216) apresentavam que os cinco aspetos para classificar os itens de BALLI se formavam de forma estatística, baseados nas respostas de aprendentes. Nikitina L. e Furuoka F. (2006: 217) concluem que os instrumentos de Horwitz são ferramenta apropriada para orientar as pesquisas nas crenças sobre aprendizagem de línguas em contextos sociolinguísticos, podem revelar as perspectivas de aprendentes sobre aprendizagem de línguas e dar visões úteis para a pedagogia das línguas.

Depois de Nikitina L. e Furuoka F. (2006), Fujiwara T. (2011) continua a examinar as dimensões de BALLI, contextualizado numa pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas de 542 aprendentes universitários tailandeses de ILE; um de três objetivos de Fujiwara (2011) é mesmo determinar se as categorias conceituais existentes são identificáveis com base nas experiências ou não; Fujiwara (2011: 87) pensa que um dos problemas apontados por Kuntz (1996) é relacionado com a estrutura dimensional das crenças de aprendizagem de língua, considera que a classificação de itens em cinco conjuntos de aspetos não está verificada ou provada por análises estatísticas, por exemplo, análise de fatores; portanto, Fujiwara (2011) desejava examinar as dimensões de BALLI através de análises estatísticas. Uma das suas perspectivas de análise é a análise de fatores, Fujiwara (2011) considera o conjunto de cinco temas de Horwitz como uma estrutura dimensional, pensa que cinco temas são cinco dimensões. Os resultados da análise provam que cada item de afirmação tem suficiente correlação com os seus temas; portanto, a classificação de itens de Horwitz tem razão de ser. Fujiwara (2011) não aplica os fatores correspondentes aos cinco temas de BALLI, mas elabora cinco fatores para fazer análise de fatores, com nova classificação de itens de BALLI.

De facto, Yang (1999) teve curiosidade sobre a relação entre as crenças de aprendentes sobre aprendizagem de língua e as estratégias relacionadas, pelo que investiga as crenças de um grupo específico de aprendentes de ILE – 545 estudantes universitários em Taiwan, China – e a sua relação com as estratégias, através de três instrumentos de pesquisa: BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) de

Horwitz para recolher as crenças sobre línguas de aprendentes, SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) de Oxford para recolher as estratégias de aprendizagem de aprendentes, e uma série de perguntas elaboradas por Yang para recolher os dados de contextos individuais de cada aprendente. Yang (1999) adota uma combinação do método quantitativo com o método qualitativo, incluindo análise de fatores; com base em quatro fatores específicos; faz ainda análise de correlações de Pearson e análise de correlação canónica; finalmente, Yang descobre que a relação entre as crenças e estratégias de aprendentes sobre aprendizagem é forte e motivada, cada crença ligada com cada estratégia, por exemplo, as crenças de aprendentes sobre autoeficácia ligadas particularmente com a prática das estratégias funcionais, as crenças sobre valor e natureza de aprendizagem da oralidade ligadas mais com a prática das estratégias da oralidade.

Na nossa opinião, Fujiwara (2001) e Yang (1999) acabaram respetivamente de comprovar a utilidade das respetivas estruturas dimensionais e de confirmar a utilidade dos itens do modelo de BALLI nas análises estatísticas. A dúvida de Kuntz (1996) continua em suspenso: os cinco temas de Horwitz podem tornar-se em cinco fatores eficazes nas análises estatísticas, especialmente, na análise de fatores? Isso ainda não foi concluído. Por outro lado, não existe superioridade ou inferioridade entre as análises descritivas e as análises estatísticas: quando dizem as limitações das análises descritivas, não podemos considerar as análises estatísticas a perfeição. Através de análises descritivas, também conseguimos concluir pontos valiosos, que, se calhar, não conseguimos encontrar através de análises estatísticas.

1.6 Revisão de literatura – mais contributos para a investigação empírica

Conforme o objeto e objetivo de pesquisa, adotámos a abordagem normativa para investigar as crenças de grupos definidos sobre aprendizagem de línguas. O instrumento escolhido é dois questionários derivados de BALLI de Horwitz. A investigação presente tem umas perspetivas contextualizadas e foca as crenças dos estudantes chineses e dos professores portugueses sobre aprendizagem de língua portuguesa no Curso do Português como Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (daqui adiante: Curso de PLE DA FLUL). Abordamos esse foco, principalmente, em três perspetivas: dinâmica entre crenças e ações, crenças de aprendentes e de professores sobre aprendizagem de línguas, e contexto do

estudo no exterior. Em seguida, estendemos a revisão de literatura com respeito a essas perspectivas.

1.6.1 Crenças de aprendentes sobre aprendizagem de línguas (*Learners' Beliefs about Language Study*)

Conforme a relação recíproca entre crenças e ações, podemos categorizar as investigações académicas das crenças sobre aprendizagem de línguas em orientações dinâmica e estática. A orientação adotada na dissertação presente será a estática.

Na perspectiva dinâmica, as crenças sobre aprendizagem de línguas não são imutáveis, mas dinâmicas. Podemos entender que, ao longo de aprendizagem de línguas, as crenças dos aprendentes mudam constantemente do início ao fim, até se diferenciam em qualquer momento. Durante o processo de aprendizagem, o que muda não só é o grau de aquisição de línguas, mas também as visões ou estratégias de aprendentes sobre línguas e sobre aprendizagem de línguas. Normalmente, as investigações nesta perspectiva abordam as crenças ou os comportamentos relacionados sobre aprendizagem de línguas durante um período pré-definido, particularmente, abordam as suas mudanças e os motivos dessas mudanças. Por exemplo, Li C. e Ruan Z. (2015) abordavam, na China Continental, as mudanças de crenças de aprendentes chineses de inglês com fins académicos (*EAP, English for Academic Purposes*) em período de transição no contexto de inglês como meio de instrução (*EMI, English as the medium of instruction*). Eles adotaram questionário e entrevistas como instrumentos de pesquisa, e combinaram as análises quantitativa e qualitativa. Seguindo os trabalhos de Chan (2001) e de Horwitz (1988), Li e Ruan elaboraram o questionário apropriado para a sua investigação. No fim, os resultados indicam que existem mudanças marcantes das crenças de aprendentes chineses, cujos motivos principais são as mudanças em avaliação, o papel de professores, o conteúdo de estudo em inglês e as atividades fora de aulas.

Na perspectiva estática, as crenças sobre aprendizagem de línguas são definidas em várias formas, as crenças podem ser mutáveis, iguais ao significado de crenças na perspectiva dinâmica; ou pelo contrário, as crenças podem ser imutáveis, como os conhecimentos metacognitivos. Em qualquer forma de definição das crenças, podemos abordar as crenças sobre aprendizagem de línguas na perspectiva estática, porque abordamos as crenças num espaço de tempo pré-definido, tais como as crenças no início ou no fim de um período pré-definido. Nessa altura, podemos considerar que as crenças são temporariamente estáveis. Quando dividimos um período pré-definido

em faixas, podemos ver que as investigações orientadas pela perspectiva estática são a base ou parte das investigações com orientação dinâmica. Vejam-se por exemplo os quatro estudos a seguir elencados:

- Horwitz E. K. (1988) faz um estudo descritivo das crenças sobre aprendizagens de línguas dos iniciantes de LE, com o objetivo de fazer os professores e investigadores prestarem atenção à diversidade das crenças de aprendentes e às consequências possíveis das crenças específicas na aprendizagem de L2. Horwitz E. K. (1999) ainda revê os estudos representativos que tinham aplicado BALLI para identificar as semelhanças e diferenças entre vários grupos culturais, incluindo os aprendentes americanos de língua francesa, de língua espanhola, de língua alemã e de língua japonesa, os professores universitários da América da língua francesa, e os aprendentes coreanos, taiwaneses, espanhóis, alemães e turcos de ILE; com aumento dos estudos com BALLI, é apropriado investigar a variedade e uniformidade das respostas de aprendentes, particularmente, entre os grupos de aprendentes que têm contextos culturais diferentes; portanto, Horwitz seleciona os estudos representativos que investigam os grupos culturais diferentes nos contextos diferentes de aprendizagem de línguas.

- Truitt S. N. (1995) investiga as crenças sobre aprendizagem de línguas dos aprendentes universitários que aprendem ILE na Coreia do Sul com um questionário do modelo de BALLI e um questionário sobre contexto; o seu objetivo é para identificar as crenças sobre aprendizagem de línguas de um grupo de aprendentes universitários na Coreia do Sul e para comparar os resultados com as investigações anteriores de grupos diferentes de aprendentes; os resultados mostram que as crenças dos coreanos investigados sobre aprendizagem de línguas são diferentes das crenças dos aprendentes nos estudos de Horwitz em 1988 e 1987, entre outros. Truitt (1995) admite que os contextos culturais e as experiências anteriores de aprendentes possibilitam variar as crenças sobre aprendizagem de línguas.

- Ariogul, Unal e Onursal (2009) investigam as crenças de três grupos de 343 aprendentes turcos na Turquia sobre aprendizagem de LE, respetivamente, aprendentes de língua inglesa, de língua alemã e de língua francesa, para abordar as diferenças e semelhanças das crenças respetivas. Adotam um questionário demográfico e um de BALLI, e fazem uma estatística descritiva com a análise de variância (ANOVA) para descobrir as

diferenças e semelhanças referidas. No fim, eles negam um dos seus propósitos prévios e admitem a existência de diferenças nas crenças sobre aprendizagem de LE entre esses três grupos.

- Mohebi S. G. e Khodadady E. (2011) pesquisam no Irão 423 aprendentes universitários de língua inglesa, com um questionário de informações pessoais e um de BALLI, para conhecer as suas crenças sobre aprendizagem de línguas. Aplicavam análises descritivas e análises de fatores para depreender os itens de BALLI. Os seus resultados dão apoio ao raciocínio de que as crenças de aprendentes são influenciadas por contextos diferentes de aprendizagem de línguas, por fundos educacionais ou culturais diferentes, ou por diversos palcos de aprendizagem de línguas.

Como referimos, podemos ver que as investigações orientadas pela perspectiva estática são a base ou fazem parte das investigações com orientação dinâmica. Embora a perspectiva dinâmica seja uma orientação cada vez mais popular do que a estática, pensamos que não existe nenhuma superioridade entre duas orientações de abordagem, ambas são valiosas em abordagem. Podemos escolher uma mais apropriada, conforme as necessidades e situações da nossa investigação. Portanto, após a consideração de vários fatores, decidimos adotar a perspectiva estática para abordar as crenças sobre aprendizagem de línguas. No trabalho presente, abordamos as crenças de participantes sobre aprendizagem de línguas no fim do Curso referido acima.

1.6.2 Crenças de aprendentes e de professores sobre aprendizagem de línguas

(Learners' Beliefs and Teachers' Beliefs about Language Study)

Na presente dissertação, fazemos duas pesquisas respetivamente aos dois grupos: uma aos aprendentes chineses, outra aos professores do Curso de PLE da FLUL. O objetivo principal do trabalho presente é conhecer as crenças destes estudantes. Conforme Kern R. G. (1995: 71-72), as crenças de professores podem influenciar as crenças de aprendentes sobre aprendizagem de línguas, por exemplo, a divergência das crenças sobre aprendizagem de língua entre aprendentes e professores pode provocar as ansiedades. Portanto, o trabalho presente também aborda as crenças dos professores para aprofundar a investigação das crenças de aprendentes.

Há vários estudos que investigam esses dois tipos das crenças. Principalmente, as suas conclusões dividem-se em dois tipos: um indica que os aprendentes e seus

professores possuem crenças diferentes; enquanto outro aponta que os dois têm crenças próximas. Por exemplo, Kinginger C. (2005), na secção da investigação sobre qualidades de interações de aprendentes em comunidade anfitriã, refere-se ao estudo de Kuntz em 1999 sobre crenças de aprendentes e professores sobre aprendizagem de línguas, cujos participantes foram 71 estudantes americanos e 17 professores de língua árabe em Marrocos e Iémen; os resultados da investigação por questionários manifestam que aprendentes e professores têm crenças muito variadas sobre uso de estratégias. Diferentemente, no estudo de Kern R. G. (1995), foram analisados os dados de 180 aprendentes universitários de língua francesa e 12 professores na América, com aplicação do instrumento de duas versões de BALLI. Recolheram-se dados duas vezes, uma no início e outra no fim do semestre, que tinha 15 semanas. No fim, Kern R. G. descobriu que as crenças de aprendentes e de seus professores eram mutuamente correspondentes.

Há vários estudos que investigam as crenças de aprendentes e de professores, incluindo as de grupos de aprendentes chineses, mas poucos estudos abordam as crenças de aprendentes chineses e as de seus professores em contextos culturais diferentes. O estudo de Banya e Cheng (1997) é um dos raros estudos relacionados. Os autores investigaram as crenças de 224 aprendentes universitários chineses de ILE e de 23 professores de ILE no Sul de Taiwan, com aplicação de notas de aprendentes e de questionário, que foi constituído por quatro instrumentos: Inventário de Motivação/Atitude para Aprendizagem de inglês (*Motivation/Attitude Inventory for English Learning, MAIEL*), Inventário das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (*Beliefs about Foreign Language Learning, BALLI*), Inventário das Estratégias sobre Aprendizagem de Línguas (*Strategy Inventory for Language Learning, SILL*) e Escala de Ansiedade em Aulas de Línguas Estrangeiras (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS*). Banya e Cheng (1997) admitem que existem influências mútuas entre as crenças de aprendentes e a utilização de suas estratégias e admitem a existência de divergências entre as crenças de aprendentes chineses e as de professores americanos que estão em dois contextos culturais diferentes. No trabalho presente, isso será uma das nossas perspectivas de investigação, mostrando as crenças de aprendentes chineses e as de professores portugueses de PLE em Portugal.

Mais um estudo que envolve aprendentes e professores de contextos culturais diferentes é o de Peacock M. (1998). No contexto do ensino superior de Hong Kong, o autor adota os métodos de questionários e de entrevistas para investigar ao nível mais profundo as diferenças das crenças entre 158 aprendentes chineses e 30

professores multinacionais de ILE; a investigação de Peacock M. (1998: 234) está relacionada não apenas com a comparação das crenças sobre aprendizagem de línguas de dois grupos ou com as influências das crenças referidas às ações, mas também com as razões da existência dessas diferenças e com propostas para as eliminar no futuro. Semelhantes aos de Banya e Cheng (1997), os resultados de Peacock M. (1998) também confirmam a existência de diferenças das crenças sobre aprendizagem de línguas entre os aprendentes e professores.

Tendo como objeto aprendentes asiáticos, o de Matsuura, Chiba e Hiderbrandt (2001) é outro estudo semelhante. Os autores investigam as crenças sobre aprendizagem de língua de 82 professores multinacionais de ILE e de mais de 300 aprendentes japoneses de ILE no Japão, 82 professores de ILE são compostos por 41 nativos de língua inglesa e 41 nativos de língua japonesa. Eles adotam um questionário modificado e derivado do estudo de Chiba e Matsuura (1998) como o instrumento da pesquisa. Os seus resultados são semelhantes aos de Peacock (1998).

Além disso, os resultados do estudo de Siebert (2003) mostram que dois grupos possuem crenças claras, mas diferentes, afirma que a origem nacional/étnica pode influenciar as crenças de aprendentes sobre aprendizagem de línguas e até conclui que as mulheres e os homens possuem algumas crenças distintas. Quando Siebert (2003) abordou as crenças sobre aprendizagem de línguas, destacou as influências de origem nacional/etnia e de sexo de participantes nas suas crenças. Siebert (2003) adota um questionário de BALLI e um demográfico em 156 aprendentes e 25 seus professores de IL2 na América. Os aprendentes são de 22 países, incluindo China e outros países asiáticos.

1.6.3 Crenças dos estudantes no estudo de línguas no exterior (*Learners' Beliefs in SLA - Study Language Abroad*)

Nos estudos que abordam as crenças de aprendentes em estudo no exterior e de seus professores nativos, a maioria aborda as crenças de aprendentes de língua inglesa no contexto de estudo no exterior, principalmente nos países de língua inglesa, por exemplo, estudos sobre aprendizagem de ILE na América. Os estudos de outras línguas estrangeiras são mais raros; o estudo de Kuntz P. S. (1997) é um deles. No presente trabalho, o objeto principal que investigaremos é as crenças dos aprendentes chineses da língua portuguesa em Portugal; o objeto auxiliar é as crenças dos professores portugueses desses estudantes chineses; tanto quanto nos é dado saber, nunca foram alvo de investigação.

Kuntz P. S. (1997b) abordou as crenças sobre aprendizagem de línguas dos aprendentes não nativos e dos seus professores nativos de língua árabe no Iémen, comparou as crenças de dois lados; adotando o instrumento de Kuntz-Rifkin (*Kuntz-Rifkin Instrument, KRI*), derivado do Modelo de BALLI. O estudo de Kuntz mostrou similaridade e divergência nas crenças sobre aprendizagem de línguas entre esses dois grupos. Outro estudo de Kuntz e Belnap. (2001) investiga, também com o *KRI*, as crenças sobre aprendizagem de línguas de aprendentes e de seus professores de língua árabe nos dois programas linguísticos do contexto de estudo no exterior, respetivamente, em Marrocos e no Iémen. Os resultados deles apontam para que se diferenciam grandemente as crenças sobre aprendizagem de línguas entre aprendentes e seus professores da língua árabe. Além disso, Kuntz P. S.(1997a: 6(9)-7(10)) ainda compara as crenças de aprendentes da língua árabe na Universidade de Wisconsin, na América, e as dos aprendentes do Centro de Língua no Iémen, aplicando o instrumento *KRI*, que é composto por 47 afirmações na escala de *Likert* em 5 pontos + 5 afirmações demográficas); mas essa investigação comparativa não ocorreu no mesmo grupo, nem no mesmo tempo: os inquéritos na Universidade de Wisconsin foram feitos no primeiro semestre do primeiro ano do curso da língua árabe em 1992 e em 1993, ao passo que os levados a cabo no Centro de Língua no Iémen foram feitos no primeiro dia das aulas em outubro de 1996. Com exceção da falta dos dados sobre a língua materna em 1992, a maioria dos participantes (em 1993 e 1996) fala a língua inglesa como língua materna. O objetivo desta investigação é analisar as crenças dos estudantes da língua árabe no contexto dos Estados Unidos da América e no contexto dum país de língua árabe como língua materna, fora da América. Kuntz P. S. (1997a: 20(25)-21(26)), os resultados dessa investigação são limitados por vários fatores, tais como o tamanho pequeno de mostras, o intervalo do tempo para recolha dos dados de 1992 a 1996, e as diferenças individuais entre dois grupos dos participantes. Mas, ainda assim, podemos observar as diferenças existentes nas crenças dos aprendentes de dois contextos diferentes.

Com o objeto de aprendentes dos países lusófonos, Barcelos. (2003b) investiga um grupo de três aprendentes brasileiros e três professores americanos de IL2 num instituto de língua inglesa na América, aplicando a metodologia etnográfica (tais como observações em aulas, lembrança estimulada e entrevistas semiestruturadas). Barcelos (2003b) acha que as crenças entre aprendentes e docentes não são sempre semelhantes, nem sempre diferentes.

Por perspectivas dinâmicas, Tanaka e Ellis (2003) investigam as mudanças nas crenças dos aprendentes provenientes de uma Universidade do Japão, sobre aprendizagem de língua inglesa, antes e depois de um programa de um *study-abroad* na América com duração de 15 semanas. Os autores aplicam um questionário composto por 27 afirmações na escala de *Likert* em 5 pontos, como instrumento de investigação. Tanaka e Ellis (2003) acham que não há uma relação direta entre os comportamentos de aprendizagem dos aprendentes e as suas crenças relacionadas, ou seja, durante 15 semanas desse estudo no exterior na América, os aprendentes mudaram as crenças de aprendizagem, mas dificilmente para transformar os comportamentos com elas relacionados.

Se as crenças de aprendentes sobre aprendizagem de línguas podem influenciar os comportamentos? Se for sim, qual grau de efeito das crenças aos comportamentos relacionados? Se as experiências de *study-abroad* (SA) podem mudar os comportamentos, ou apenas mudar as crenças dos aprendentes sobre aprendizagem de línguas? O que é o significado positivo real das experiências de SA. Encarando essas questões interessantes, uma investigação de Amuzie e Winke (2009) fornece observações sobre os efeitos das experiências de *study-abroad* na mudança das crenças de aprendentes estrangeiros de língua inglesa, especificamente, que optam pela duração de estadia na América das experiências de *study-abroad*. Amuzie e Winke (2009: 370) adotam métodos de questionários e de entrevistas, modificando os inquéritos existentes antes, tais como os de Horwitz (1988) e de Cotterall (1999), para elaborar um inquérito adaptado com 26 afirmações na escala de *Likert* em 10 pontos. Nesse inquérito, 26 afirmações aparecem duas vezes, respondidas em contextos diferentes: um contexto antes de partir do país próprio de cada participante, outro contexto durante a estadia na América. A maioria dos aprendentes investigados é proveniente da Ásia Oriental, incluindo da China, dividido em dois grupos: um com estadia não superior a seis meses e outro com estadia superior a seis meses, mas inferior a 24 meses. Amuzie e Winke (2009) concluem que os aprendentes não sentem a satisfação desejada e que a duração da estadia nas experiências de SA pode influenciar as crenças de aprendentes, por exemplo, a sua autonomia de aprendizagem. Os aprendentes que ficam mais tempo possuem crenças mais fortes na autonomia de aprendizagem de língua inglesa.

Sob suporte do enquadramento teórico de crenças dinâmicas, Kim e Yang (2010) relatam uma análise qualitativa das mudanças das crenças dos dois estudantes coreanos de IL2 nas experiências de SA: um caso na Canadá e o outro nos Estados

Unidos da América. Dois casos mostram duas tendências contrárias de mudanças das crenças, uma mais positiva e a outra mais negativa. Eles explicam o modelo e grau de participação verdadeira no contexto de SA como os fatores que influenciam as mudanças das crenças de aprendizagem de línguas. Kim e Yang apontam para que são o reconhecimento e a apreciação de aprendentes sobre participação no contexto de L2 que conseguem determinar o sucesso da aprendizagem nas experiências de SA, não são os contextos linguísticos próprios. A investigação muito similar de Yang e Kim (2011), também demonstra que os aprendentes apenas conseguem obter os êxitos na aprendizagem de línguas nas experiências de SA, quando as crenças internas de aprendentes relacionadas se integram nos contextos de línguas significativos.

Estes estudos ainda mostram as influências mútuas entre as crenças de aprendentes e contexto de SA. Além dos estudos no contexto de SA de língua inglesa, Zaykovskaya, Rawal e Costa. (2017) investigam as crenças de um estudante americano de língua russa antes de, durante e depois das experiências de SA com duração de seis semanas na Rússia. O resultado da investigação não deixa transparecer grande mudança no sistema geral das crenças relativas do participante, mas demonstra o grande apoio das crenças positivas do participante na aprendizagem de língua russa nas experiências de SA para vencer os conflitos culturais e as dificuldades de comunicação, até a queda psicológica causada e entre a realidade e as expectativas anteriores sobre SA; no fim, o participante considera que o resultado das experiências de SA na Rússia é satisfatório, atingindo basicamente o objetivo inicial. O estudo similar de Kaypak e Ortaçtepe (2014) concorda com a existência de relação bidirecional entre as crenças de aprendentes sobre aprendizagem de línguas em períodos diferentes e as perspectivas das experiências de SA.

Ao longo deste capítulo apresentámos os elementos essenciais que constituem o enquadramento teórico da presente dissertação e fundamentam o trabalho de pesquisa empírico, que será apresentados nos dois capítulos seguintes. A investigação levada a cabo nesta dissertação assenta em dois pilares: o estudo das crenças sobre aprendizagem e a pesquisa sobre estudo no exterior (*study-abroad*).

Neste excurso, começámos por procurar definir o que são crenças sobre aprendizagem em geral e em particular no que respeita à aprendizagem de línguas, bem como estabelecer as relações entre crenças e ações (1.3). Em 1.4, demos conta das principais referências sobre estudo no exterior (*study abroad* – SA). Referimos as diferentes abordagens e instrumentos possíveis no estudo das crenças sobre

aprendizagem de línguas (1.5). Por fim, em 1.6, expusemos trabalhos desenvolvidos no âmbito das três perspectivas em que abordamos o objeto de estudo: a dinâmica entre crenças e ações (1.6.1), as crenças de aprendentes e de professores sobre aprendizagem de línguas (1.6.2), e o contexto de estudo no exterior (1.6.3).

CAPÍTULO II Metodologia da nossa Investigação

A seguir serão apresentados os aspetos metodológicos considerados no estudo empírico desta dissertação. A fundamentação teórica do trabalho foi exposta no Capítulo I, em particular em 1.5.1, onde se apresenta a abordagem usada, 1.5.5, onde se apresenta o instrumento usado, o BALLI, e em 1.6.

2.1 Desenho da pesquisa

2.1.1 Questões de pesquisa

A investigação presente foca as crenças dos estudantes chineses e dos professores portugueses sobre aprendizagem de língua portuguesa no Curso 2017/2018 de PLE da FLUL. Na perspetiva dos estudantes chineses, o estudo no Curso 2017/2018 de PLE da FLUL é as experiências de estudo no exterior, que são fora da China. Através da investigação, tentamos responder às quatro questões seguintes:

1. Quais são as crenças dos estudantes chineses no Curso 2017/2018 de PLE da FLUL sobre aprendizagem de língua?
2. Quais são as crenças dos docentes portugueses no Curso 2017/2018 de PLE da FLUL sobre ensino de língua?
3. As crenças dos estudantes chineses e dos docentes portugueses são diferentes? Se assim for, quais são as diferenças?
4. Que elementos podem afetar as crenças dos estudantes e dos docentes?

No inquérito aos estudantes, as perguntas dividem-se em duas partes: uma parte com 34 afirmações da versão-estudantes de BALLI (Horwitz, 1988) e outra parte com nove perguntas sobre informações básicas. No inquérito aos seus professores, as perguntas também se dividem em duas partes: uma parte composta por 27 afirmações da versão-professores de BALLI (Horwitz, 1985) e outra parte composta por 10 perguntas sobre informações básicas. Os dois tipos de inquérito não são “gémeos” puros com o Modelo de BALLI. Na investigação presente, apenas focamos a abordagem numa língua específica – língua portuguesa –, pelo que modificámos as perguntas das duas versões de BALLI para prestar toda a atenção à língua-alvo investigada. Para além disso, os dois tipos de inquérito não apenas incluem as perguntas provenientes do Modelo de BALLI, também abrangem perguntas sobre

informações básicas de cada participante, com o objetivo de capturar as causas que provocam as diferenças existentes entre as respostas de cada participante e abordar as características comuns de cada grupo.

2.1.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da investigação presente dividem-se nos dois grupos com características diferentes:

- Um é composto pelos estudantes chineses que estavam a estudar PLE no Curso 2017/2018 de PLE da FLUL
- Outro é composto pelos seus professores com PLM no mesmo Curso de PLE da FLUL.

2.1.3 Inquéritos da pesquisa

O instrumento da pesquisa é os inquéritos, que foram elaborados online – cf. 2.2, aplicando o modelo de inquéritos do Horwitz, E. K. (1985, 1988) - BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*) -, que têm versão de estudantes e versão de professores. Os dados recolhidos à base dos dois inquéritos permitem a possibilidade de aplicação do método quantitativo no trabalho presente. Os inquéritos foram elaborados por idioma único: a versão aos estudantes só em chinês e a versão aos professores só em português. No Anexo I, mostra-se a versão original do inquérito aos estudantes no idioma chinês, cuja versão traduzida em português está no Anexo II. No Anexo III, há a versão original do inquérito aos professores no idioma português. Todos os inquéritos foram distribuídos online.

Definimos distribuir e recolher os inquéritos num período certo, que é no fim do segundo semestre do Curso de PLE da FLUL no ano letivo 2017/2018, o que constitui tempo curto e limitado para efetuar a pesquisa. Com o objetivo de os divulgar em velocidade máxima, em cobertura maior e no tempo definido e curto aos públicos-alvo certos da pesquisa, a forma online tem uma melhor flexibilidade e maior conveniência, é uma escolha mais efetiva do que a forma em papel na prática. Além disso, quando elaborámos os inquéritos na plataforma online, conseguimos indicar o espaço temporal em que era permitido aos estudantes e professores participantes responder aos inquéritos.

Através da aplicação da tecnologia informática, os inquéritos online dão grande vantagem, otimizando tempo e energias, simplificando a arrumação dos dados recolhidos, facilitando o trabalho de estatística e análise. Também a produção, recolha

e análise dos inquéritos online têm lugar na mesma plataforma – a rede virtual –, o que poupa o trabalho da transcrição entre a rede virtual e a material. Ao contrário, quando aplicamos os inquéritos em papel, não conseguimos evitar essa transcrição no processo da produção à recolha, da recolha à análise.

2.2 Processo da pesquisa

A distribuição dos inquéritos foi feita por via da Internet. Aproveitámos dois canais online: um, contactando a entidade organizadora do projeto dos cursos de PLE da FLUL – Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (daqui em diante, ICLP); outro, através de um dos maiores e mais populares aplicativos de mensagens instantâneas entre chineses – *WeChat* da *Tencent Holdings Limited*. Com o objetivo de evitar as respostas repetidas, estabelecemos que os participantes apenas conseguiriam submeter as respostas uma vez em cada computador ou telemóvel.

Os inquéritos foram divulgados no período definido das 17:00 do dia 10 às 24:00 do dia 25 de maio de 2018 no fuso horário de Portugal, dividindo-se em duas fases: a primeira fase é antes do dia 21 de maio, a segunda é a partir do dia 21. Nas duas fases, insistimos no único canal – plataforma do ICLP – para a distribuição dos inquéritos aos professores portugueses. Na primeira fase, os inquéritos foram distribuídos apenas aos docentes com a colaboração do ICLP, que também os distribuíram aos seus estudantes. O objetivo de ter usado apenas este canal de distribuição foi tentar elevar a pureza e a validade dos dados recolhidos, visto que a investigação presente foca um público-alvo bastante específicos.

Para eliminar a possibilidade de obter dados nulos, tomámos precauções em dois aspetos: um foi na elaboração dos inquéritos, outro, foi no contacto com os participantes-alvo. Quando conseguimos contactar apenas com os participantes previstos, não necessita, no processo da elaboração dos inquéritos, instalar várias perguntas com a função de excluir respostas dadas por participantes fora do público-alvo. Nesse caso, os inquéritos são mais fidedignos. Reciprocamente, quando o número de participantes na realidade for maior do que os previstos, temos de instalar no processo da elaboração dos inquéritos as perguntas para excluir as respostas feitas pelos participantes errados. Os dois aspetos interagem. Antes que permitamos o acesso aos inquéritos *online* pelo público, temos de considerar a possibilidade de qualquer pessoa ter acesso aos inquéritos durante a distribuição. Mais canais de distribuição dos inquéritos resultam em mais trabalho de elaboração dos

mesmos para determinar os participantes exatos através da instalação das perguntas, as quais não dão nenhuma contribuição para abordar o núcleo de investigação e cuja única função é determinar quais são os respondentes-alvo visados. Nesse caso, os inquéritos serão redundantes. Alargar os canais de distribuição não promete validade elevada dos dados, até em algumas circunstâncias aumenta o tamanho dos dados nulos. Assim, destaca-se a importância da cautela com a escolha dos canais de distribuição. Em outra perspetiva, distribuir os inquéritos apenas aos indivíduos visados é uma forma de poupar tempo e energias a todos os participantes. Os indivíduos que não pertencem ao público-alvo, originalmente, não precisam de responder a todo o inquérito; os que pertencem, não precisam de responder às perguntas acima referidas. Portanto, adotámos um único canal para recolher os dados antes do dia 21 de maio de 2018.

No entanto, não tendo obtido as respostas suficientes para análise, a partir de 21 de maio de 2018, além de reforçar a distribuição dos dois tipos de inquéritos via plataforma do ICLP, aumentámos mais um canal para a distribuição dos inquéritos aos estudantes chineses, usando um dos maiores e mais populares aplicativos de mensagens instantâneas entre chineses – o WeChat. Distribuímos os *links* dos inquéritos online aos grupos de WeChat onde se reúnem estudantes chineses em Portugal. Embora os membros nestes grupos de WeChat tenham a mesma identidade - estudantes chineses em Portugal -, existem diferenças entre indivíduos, cujos cursos pertencem a universidades portuguesas diferentes e são diversificados, tais como os cursos de PLE, os cursos de licenciatura, os de mestrado, os de doutoramento ou os de projetos de investigação. A identidade académica deles não é fixa, muda constantemente ao longo do tempo. Não são todos os membros que estão a estudar: uns membros terminaram os cursos, uns ainda não começaram o período de investigação. Além disso, os administradores destes grupos não executam a verificação rigorosa da entrada de membros, pelo que a estrutura dos membros desses grupos é mista. A maioria dos membros dos grupos é estudantes chineses em Lisboa, mas também há membros com outras identidades. Portanto, adicionámos mais uma pergunta especial em chinês na fase do segundo canal: “Você está a estudar no Curso de PLE da FLUL?”. Em suma, o segundo canal de distribuição tem as suas vantagens e os defeitos.

Durante o processo de aplicação dos inquéritos, demos conta de algumas vicissitudes que podem afetar a validade dos dados e que se prendem com os canais de distribuição, que podem não permitir uma filtragem correta dos respondentes. Foi

por isso que instalámos no inquérito perguntas que nos permitem promover essa filtragem.

CAPÍTULO III Resultados da pesquisa

Neste capítulo iremos dar conta dos resultados obtidos através da aplicação dos dois inquéritos, aos estudantes chineses com PLE e aos seus professores com PLM no Curso de PLE da FLUL. No fim, conseguimos recolher 66 inquéritos válidos do inquérito aos estudantes e 13 inquéritos válidos do inquérito aos professores.

De acordo com dados fornecidos pelo ICLP, no 2.º semestre de 2017-2018 frequentaram os cursos de PLE 978 alunos, dos quais 231 chineses. No mesmo período, lecionaram 49 professores.²²

3.1 Perfil dos participantes

Neste subcapítulo, apresentamos o perfil dos participantes, obtido a partir das nove perguntas que constituem a Parte II do inquérito. Essas características têm impacto nos resultados, na análise e nas considerações finais, obtidos com base na recolha dos dados primários. À base do método quantitativo, a estatística permite descobrir a informação por trás dos dados recolhidos. Os números ou percentagens na estatística tornam-se significantes.

3.1.1 Perfil dos participantes no inquérito aos estudantes

Em 66 participantes, o sexo feminino ocupa quase 85% dos dados, 56 pessoas; ao passo que 10 pessoas são do sexo masculino, cerca de 15%. Todos os estudantes participantes falam a língua chinesa como LM.

Na Figura 2, mostra-se a estrutura etária dos estudantes participantes. Destaca-se a faixa etária de 20 anos a 22 anos. As percentagens de 20 anos, de 21 anos e de 22 anos são respetivamente superiores a 10%, no que a única percentagem superior a 20% é que a de 21 anos, até superior a 30%. Em outra perspetiva, há 65 pessoas na faixa etária de 20 a 30, ocupando cerca de 98% do público-alvo. A idade média dos estudantes participantes é de cerca de 23 anos.

²² Agradeço ao Doutor Jorge Pinto, membro da Direção do ICLP, o envio destes dados.

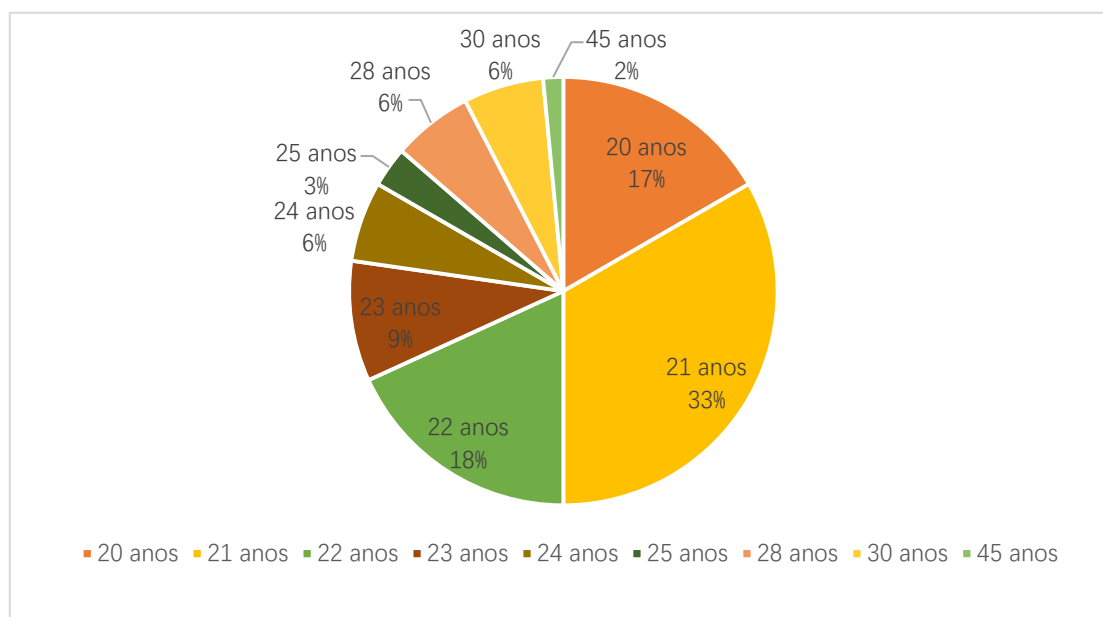


Figura 2 - Estrutura Etária dos Estudantes Participantes

A maioria dos estudantes participantes (57 pessoas) respondeu que não tinha ascendentes que conhecessem a língua portuguesa, isto é, 86%. Só um participante afirmou ter ascendentes que conheciam a língua portuguesa. O restante dos participantes (oito pessoas) não tinha a certeza e respondeu que não sabia.

Na Figura 3, mostra-se a duração de estudo de português nos cursos de PLE da FLUL. Há 22 estudantes participantes que estudavam há oito meses e 12 participantes que estudavam há sete meses, ocupando em conjunto quase 52% do total. O terceiro grupo é constituído por nove estudantes, que estudavam há quatro meses nos cursos de PLE da FLUL. Normalmente, um semestre letivo demora cerca de quatro meses²³; a maioria dos estudantes chineses estudava um ou dois semestres letivos nos cursos de PLE da FLUL.

²³ 61º Curso Anual de PLE da FLUL: <http://www.iclp.letras.ulisboa.pt/Paginas/Pt/ca1718.html>

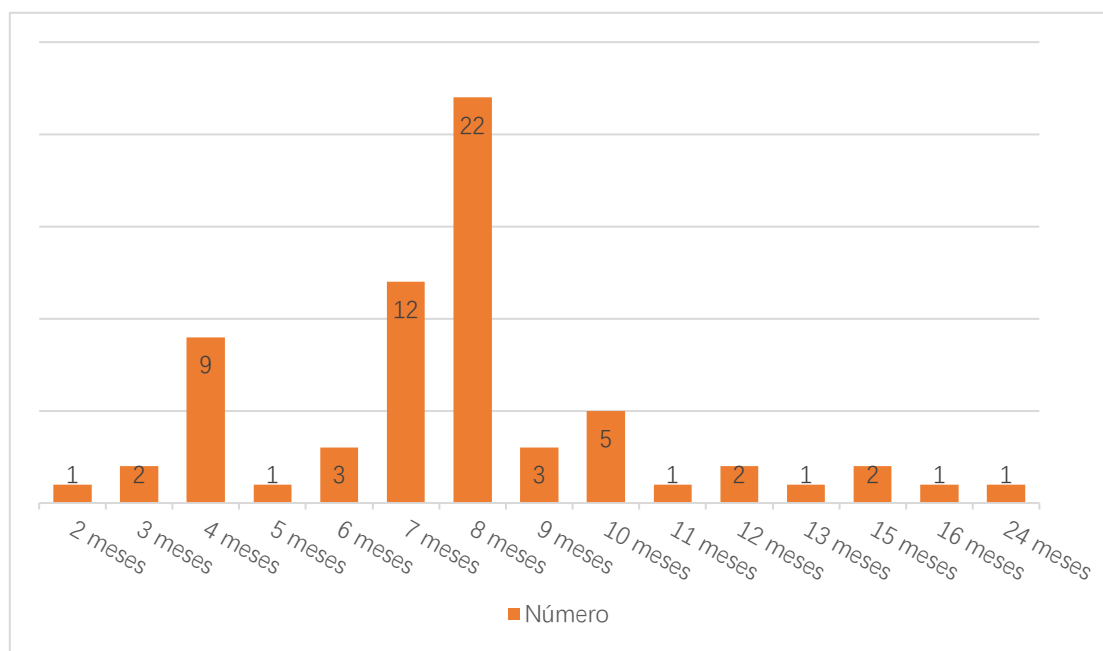


Figura 3 - Duração do Estudo nos Cursos de PLE da FLUL

Para observar a dinâmica do avanço do nível da língua portuguesa de cada estudante participante, instalámos as Perguntas 40²⁴ e 41²⁵. Com base nos critérios estabelecidos pelo QECR (Conselho da Europa, 2001) sobre níveis de línguas, os cursos de PLE da FLUL são divididos em turmas do A1 ao C2.²⁶ Aqui, podemos combinar todas as respostas da pergunta 40 e pergunta 41 no Quadro 1, em que conseguimos observar a dinâmica que referimos. Entre 66 participantes, há quase metade dos participantes (30 pessoas) que começou o estudo da língua portuguesa desde as turmas do nível B1. Há 18 pessoas que começaram desde as turmas A1, 10 pessoas que começaram desde as turmas B2 e oito pessoas que começaram desde as turmas A2. Não há nenhuma pessoa que começasse desde as turmas C1 ou C2. Através do estudo, verifica-se que três pessoas das turmas B1 e sete pessoas das turmas B2 atingiram os níveis C1 ou C2 quando ocorreu a investigação presente. À dinâmica geral do avanço do nível dos participantes, opõe-se uma exceção: uma pessoa que decaiu da turma B2 para a B1.

²⁴ A tradução portuguesa da Pergunta 40: “Qual é o nível da sua turma atual de PLE da FLUL?”

²⁵ A tradução portuguesa da Pergunta 41: “Qual foi o nível da sua turma no início de participação no Curso de PLE da FLUL?”

²⁶ Estrutura do 61º Curso Anual de PLE da FLUL:

http://www.iclp.lettras.ulisboa.pt/Paginas/Pt/ca1718_niveis.html

X\Y	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total
A1	5(27.78%)	2(11.11%)	7(38.89%)	4(22.22%)	0(0%)	0(0%)	18
A2	0(0%)	2(25%)	6(75%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	8
B1	0(0%)	0(0%)	1(3.33%)	26 (86.67%)	2 (6.67%)	1(3.33%)	30
B2	0(0%)	0(0%)	1(10%)	2(20%)	7(70%)	0(0%)	10
C1	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0
C2	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0

Quadro 1 - Avanço do Nível da Língua Portuguesa dos Estudantes

Notas do Quadro 1:

1. Coluna X é o nível da língua portuguesa da turma em que o estudante entrou no início da participação dos cursos de PLE da FLUL.
2. Linha Y é o nível da língua portuguesa da turma em que o estudante estava quando respondeu o inquérito do trabalho presente.

Para observar de forma profunda a base inicial da língua portuguesa no começo dos cursos de PLE da FLUL, podemos combinar todas as respostas das Perguntas 41 e da 42²⁷ no Quadro 2. Quase 70% dos participantes (46 pessoas) já tinham experiência de estudo da língua portuguesa, pelo que quase 60% dos participantes (39 pessoas) conseguiram começar das turmas do nível de B1 ou B2, particularmente, do nível B1(ocupando cerca de 45%, com 30 pessoas). Entre as 20 pessoas que não tinham experiência de estudo da língua portuguesa antes, a maioria começou nas turmas A1.

Para observar de forma profunda a base multilingue dos estudantes participantes no começo dos cursos de PLE da FLUL, podemos combinar todas as respostas das Perguntas 42 e 43²⁸ no Quadro 3. Cerca de 95% dos participantes estudavam outra(s)

²⁷ A tradução portuguesa da Pergunta 42: “Antes de ter participado no Curso de PLE da FLUL, você estudava a língua portuguesa?”

²⁸ A tradução portuguesa da Pergunta 43: “Antes de ter participado no Curso de PLE da FLUL, você estudava outra(s) língua(s) estrangeira(s)?”

língua(s) estrangeira(s) antes do começo. Os estudantes participantes já tinham experiências da aprendizagem de língua estrangeira no começo.

X\Y	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total
Sim	1(2.17%)	6(13.04%)	30(65.22%)	9(19.57%)	0(0%)	0(0%)	46
Não	17(85%)	2(10%)	0(0%)	1(5%)	0(0%)	0(0%)	20

Quadro 2 - Base Inicial da Língua Portuguesa dos Estudante

Notas do Quadro 2:

1. Coluna X é o nível da língua portuguesa da turma em que o estudante entrou no início da participação dos cursos de PLE da FLUL.
2. Linha Y são opções de responder à Pergunta 42.

X\Y	Sim	Não	Total
Sim	45(97.83%)	1(2.17%)	46
Não	18(90%)	2(10%)	20

Quadro 3 - Base Multilingue Inicial dos Estudantes

Notas do Quadro 3:

1. Coluna X é opções de responder à Pergunta 42.
2. Linha Y são opções de responder à Pergunta 43.

3.1.2 Perfil dos participantes no inquérito aos professores

Na parte das informações básicas do inquérito aos professores, há 10 perguntas que abordam o perfil e as características de 13 professores participantes. Em 13 participantes, o sexo feminino ocupa cerca de 38% do total (cinco pessoas) e o sexo masculino ocupa quase 62% (oito pessoas). Todos os professores participantes falam a língua portuguesa como LM.

Na Figura 4, mostra-se a estrutura etária dos professores participantes. A faixa etária inferior a 30 anos ocupa cerca de 23% (três pessoas), a faixa etária de 30 a 39 anos ocupa quase 54% (sete pessoas), a de 40 a 49 anos ocupa cerca de 23% (três pessoas). Podemos ver que a faixa etária dos 30 aos 39 anos ocupa a maior parte. A

idade média dos professores participantes é de quase 36 anos, que também pertence à faixa etária de 30 a 39 anos.

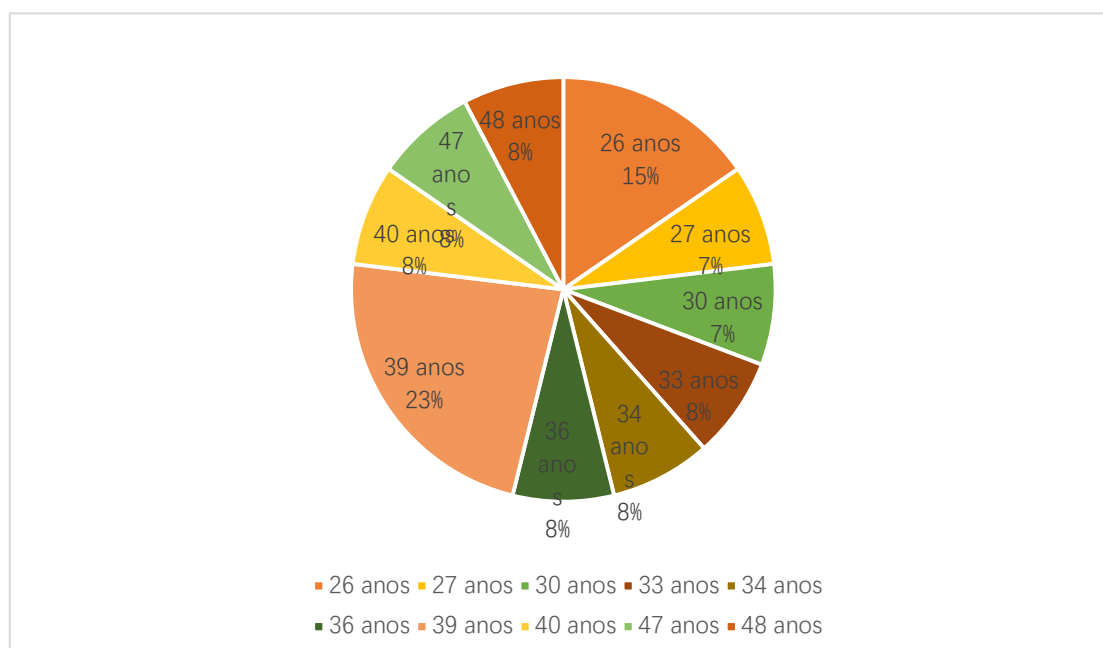


Figura 4 - Estrutura Etária dos Professores Participantes

Entre os professores participantes, só há um participante que sabe falar um pouco chinês, cujo nível de língua chinesa é A1; os restantes não sabem falar chinês de todo.

Na Figura 5, mostra-se a duração do ensino do português nos cursos de PLE da FLUL, que se diferencia uma da outra. Com o objetivo de obter a duração precisa, instalámos, na Pergunta 33²⁹, a unidade “mês” em vez de “ano”. Para mostrar de forma mais geral, podemos observar os resultados em “ano”, em vez de “mês”. Combinando as Figuras 5 e 6, pode observar-se que quase 70% dos participantes (nove pessoas) têm experiência do ensino nos cursos de PLE da FLUL não superior a quatro anos. Em detalhe, há 23% dos participantes (três pessoas) que ensinavam português nos cursos de PLE da FLUL há menos de dois anos; há 46% dos participantes (seis pessoas) que ensinavam há mais de dois, mas menos de quatro anos. Os restantes, quatro participantes, ocupam quase 31%: um ensinava há mais de 4 e menos de seis anos, um ensinava há mais de seis anos e menos de oito anos, um

²⁹ O original português da Pergunta 33: “Há quantos meses é que já ensina português no Curso de PLE da FLUL?”

ensinava há mais de 8 e menos de 10 e um que ensinava há mais de 10 anos. De facto, aquele participante que ensinava há mais de 10 anos já ensinava 26 anos, que é bastante superior a outros professores participantes.

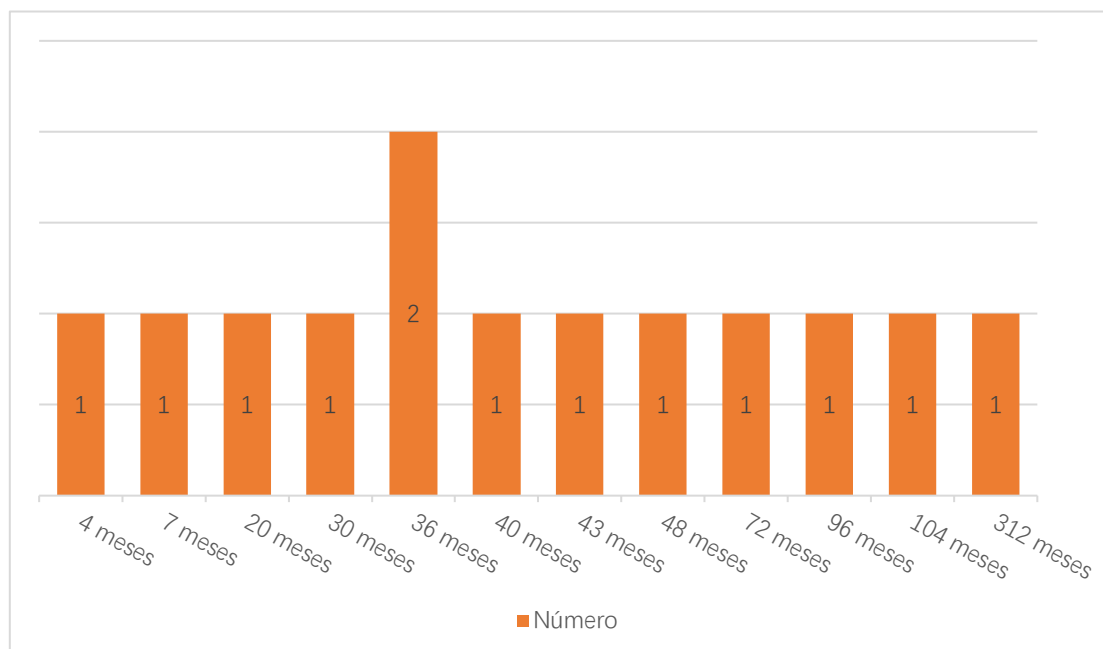


Figura 5 - Duração do Ensino nos Cursos de PLE da FLUL

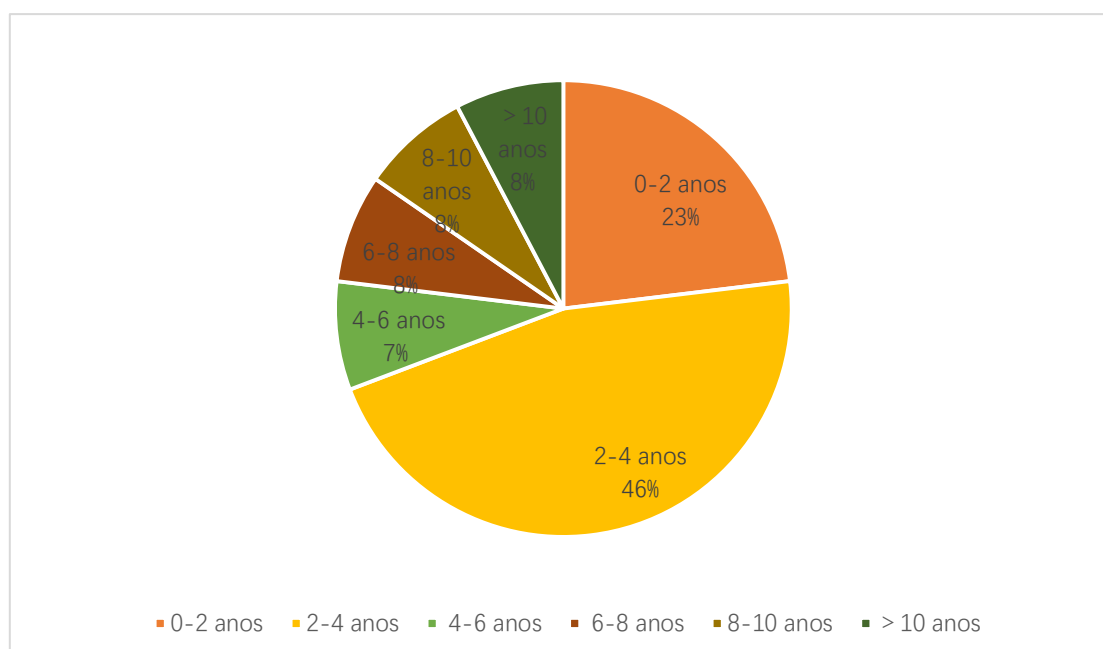


Figura 6 - Estrutura da Duração do Ensino dos Professores

Com o objetivo de observar a dinâmica dos níveis linguísticos dos cursos que os professores participantes têm ensinado, instalámos as Perguntas 34³⁰ e 35³¹. Podemos ver que, no início, a maioria dos participantes ensinava as turmas do nível A, ocupando quase 77% (10 pessoas). O restante (23%) começou a ensinar a língua portuguesa desde as turmas do nível C nos cursos de PLE da FLUL. Em outra perspetiva, a maioria dos participantes ensinava apenas um nível da língua, ocupando quase 85% (11 pessoas). Na altura da investigação, que é no segundo semestre do 61º Curso Anual de PLE 2017/2018, a situação já tinha mudanças. Há cerca de 69% dos professores participantes (nove pessoas) que mudaram os níveis das turmas: há cerca de 46% dos participantes (seis pessoas) que estava a ensinar turmas com nível mais elevado, comparadas com as turmas ensinadas no início; há 23% dos participantes (três pessoas) que estavam a ensinar turmas de nível mais baixo. Os restantes, ocupando quase 31% (4 pessoas), estavam a ensinar turmas de nível igual ao do começo. Além disso, entre 11 participantes que ensinavam apenas um nível no início, já há cinco participantes que estavam a ensinar mais de um nível na altura da pesquisa, ocupando cerca de 45% dos participantes. Portanto, já havia mais da metade dos professores participantes que ensinavam turmas de níveis diferentes, ocupando quase 54% do seu total.

X	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1 A2	A2	A2	C1	C1	C1 C2
Y	A1	A1	A1	A1 A2	A2 B1	B1 B2	B2 C1	A2 B2	A1	B1	B2	A1 A2	C1 C2

Quadro 4 - Dinâmica dos Níveis Linguísticos Ensinados dos Professores

Notas do Quadro 4:

1. Linha X é opções de responder à Pergunta 35.
2. Linha Y é opções de responder à Pergunta 34.

³⁰ O original português da Pergunta 34: “Qual é o nível ou níveis da turma ou turmas que está a ensinar? [Multiopções]”

³¹ O original português da Pergunta 35: “Qual é o nível ou níveis da turma ou turmas da língua portuguesa que ensinava pela primeira vez no Curso de PLE de FLUL? [Multiopções]”

Para observar o contexto profissional sobre ensino das línguas no início dos cursos de PLE da FLUL, combinam-se os resultados das Perguntas 36³² e 37³³ no Quadro 5. Quase 62% dos participantes (oito pessoas) têm experiência profissional do ensino da língua portuguesa antes do começo do ensino nos cursos de PLE da FLUL, metade dos participantes ainda tem experiência profissional do ensino de outra(s) língua(s) antes do começo. Os restantes, 38% dos participantes (cinco pessoas), não tiveram nenhuma outra experiência profissional sobre ensino de línguas, nem da língua portuguesa, nem de outra(s) língua(s).

X\Y	Sim.	Não.	Total
Sim.	4(50%)	4(50%)	8
Não.	0(0%)	5(100%)	5

Quadro 5 - Contexto Profissional Inicial sobre Ensino de Línguas dos Professores

Notas do Quadro 5:

1. Coluna X é opções de responder à Pergunta 36.
2. Linha Y é opções de responder à Pergunta 37.

3.2 Análise dos cinco fatores da parte BALLI de dois inquéritos

Flavell (1979: 907) pensa que as crenças dos conhecimentos metacognitivos são relacionadas com os fatores (ou seja, variáveis) e métodos para influenciar a orientação e resultados cognitivos, que os critérios principais a classificar esses fatores ou variáveis são pessoa (*person*), tarefa (*task*) e estratégia (*strategy*).

A primeira parte dos dois inquéritos é elaborada conforme o modelo de investigação – BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), que provém do Horwitz, E. K. (1985,1988) – cf. 1.5.5. O BALLI tem duas versões: uma é versão-estudante, outra é versão-professor. A versão-estudante tem 34 itens de

³² O original português da Pergunta 36: “Antes de dar aulas neste Curso, você ensinava a língua portuguesa em outros lugares?”

³³ O original português da Pergunta 37: “Antes de dar aulas neste Curso, você ensinava outra(s) língua(s)?”

afirmação, ao passo que a versão-professor apenas tem 27 itens, cortando sete itens abaixo, que são respetivamente itens de afirmação 5, 6, 12, 15, 18, 23, 31 do inquérito aos estudantes:

- 5. A língua portuguesa que estou a aprender está estruturada da mesma maneira que a língua chinesa.
- 6. Acredito que finalmente conseguirei falar muito bem a língua portuguesa.
- 12. Se ouvisse que alguém falava a língua portuguesa, eu iria ter com ele/ela, para praticar falar português.
- 15. Eu tenho aptidão para línguas estrangeiras.
- 18. Sinto-me tímido/a quando fala uma língua estrangeira na frente de outras pessoas.
- 23. Se falar a língua portuguesa muito bem, terei muitas oportunidades de a usar.
- 31. Eu quero aprender a língua portuguesa para poder conhecer melhor os seus falantes.

No entanto, ambas as versões do BALLI abordam as crenças dos participantes sobre aprendizagem de línguas em cinco perspetivas: (1) dificuldade de aprendizagem de línguas (*difficulty of language learning*); (2) aptidão para línguas estrangeiras (*foreign language aptitude*); (3) natureza de aprendizagem de línguas (*the nature of language learning*); (4) estratégias de estudo e de comunicação (*learning and communication strategies*); (5) motivações e expetativas (*motivations and expectations*). (Horwitz, E. K., 1985, 1988)

No subcapítulo 3.2, vamos abordar as crenças sobre aprendizagem de línguas dos estudantes chineses e dos professores do Curso de PLE da FLUL na visão destas cinco perspetivas. Nas tabelas deste subcapítulo, marcamos as opções de “Concordo totalmente”, “Concordo”, “Não concordo nem discordo”, “Discordo” e “Discordo totalmente” em pontos, respetivamente de 1 a 5. Na última coluna de cada tabela, destaca-se a pontuação média de respostas de cada afirmação. Desta maneira, resumimos as respostas em três tipos gerais: “C=Concordo (seção de 1.00~2.50)”, “N=Neutro (2.51~3.50)” e “D=Discordo (3.51~5.00)”.

3.2.1 Dificuldade de aprendizagem de línguas (*The Difficulty of Language Learning*)

Conforme Horwitz, E. K. (1988), os itens 3, 4, 6, 14, 24 e 28 da versão-estudante e os itens 3, 4, 11, 18 e 22 da versão-professor do BALLI abordam as dificuldades gerais de estudo de uma língua estrangeira e as dificuldades específicas de estudo de uma língua particular. O item 6 da versão-estudante investiga as expetativas de sucesso; os itens 24 e 28 da versão-estudante, que são correspondentes aos itens 18 e

22 da versão-professor, abordam as dificuldades relacionadas com as competências diferentes de uma língua.

Na Tabela 6, mostram-se as respostas respectivas dos dois grupos dos participantes. 86% dos estudantes e 77% dos professores participantes concordam com a afirmação de que “Algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras”. Isso indica que a maioria dos dois grupos participantes do Curso de PLE da FLUL acha que o estudo de línguas diferentes tem os níveis de dificuldade diversos. Em outras palavras, a maioria dos estudantes chineses e dos professores portugueses no Curso de PLE da FLUL acredita que uma língua própria determina, em algum grau, o nível da dificuldade de estudo dessa língua. Vale a pena chamar a atenção para que os estudantes chineses acreditam nesta afirmação mais fortemente do que os professores portugueses: a metade dos estudantes participantes concordam totalmente com esta afirmação, comparada com um terço dos professores. Sobre níveis da dificuldade da língua portuguesa, todos os participantes de ambos os grupos acreditam que a língua portuguesa é uma língua não fácil. Mas as crenças sobre as dificuldades da sua aprendizagem divergem em graus diferentes. Menos de 10% dos participantes de cada grupo acham que a língua portuguesa é uma língua “muito difícil”. Mais da metade dos estudantes participantes (53%) acreditam que é uma língua “difícil” e 46% acham que é “de dificuldade média”, ao passo que 46% dos professores acham que é “difícil” e a mesma proporção (46%) acham que é “de dificuldade média”. Em média, ambos os grupos acreditam que a língua portuguesa tem dificuldade um pouco mais alta do que o nível médio da dificuldade.

No que diz respeito às expectativas de sucesso dos estudantes chineses, 58% acreditam que têm capacidade de obter sucesso final no caminho de estudo da língua portuguesa, ao passo que há 7% dos estudantes que não têm confiança nisso. Em relação à Pergunta - “Se alguém passasse uma hora por dia a estudar uma língua, quanto tempo levaria para se tornar fluente nessa língua?” -, a resposta de “3-5 anos” foi escolhida pela maior parte de ambos os grupos (36% dos estudantes e 38% dos professores), a segunda maior parte de ambos escolheu “1-2 anos” (32% dos estudantes e 23% dos professores). 10%~15% de ambos os grupos têm visão muito negativa: eles acham que não é possível estudar uma língua uma hora por dia. Numa perspectiva geral, menos de um oitavo de ambos (12% dos estudantes e 8% dos professores) pensam que têm de gastar um período superior a 5 anos para atingir o nível fluente, caso estudem uma língua uma hora por dia. Sobre a dificuldade relativa às competências diferentes de uma língua, o BALLI faz a comparação em duas

perspetivas: 1) comparação entre produção oral e compreensão oral de uma língua; 2) comparação entre a compreensão e produção escritas e a compreensão e produção orais. A maior parte de ambos os grupos (29% dos estudantes e 69% dos professores) suporta a visão neutra sobre a dificuldade da produção e compreensão orais de línguas estrangeiras. Os estudantes não têm opiniões bem concentradas como os professores. No entanto, mais de metade de ambos os grupos (64% dos estudantes e 54% dos professores) suportam a mesma opinião geral na comparação entre competências escrita e oral: “São mais fáceis a compreensão e produção escritas do que a compreensão e a produção orais da língua portuguesa.”

	1	2	3	4	5	Pontuação Média
3. Algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras.						
Estudantes	34(51%)	23(35%)	5(8%)	2(3%)	2(3%)	C(1.83)
3. Algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras.						
Professores	4(31%)	6(46%)	2(15%)	0(0%)	1(8%)	C(2.08)
5. *A língua portuguesa que estou a aprender é uma língua _____.						
1=muito difícil; 2=difícil; 3= de dificuldade média; 4=fácil; 5=muito fácil.						
Estudantes	6(9%)	35(53%)	25(38%)	0(0%)	0(0%)	C(2.29)
4. *A língua portuguesa que estou a ensinar é uma língua _____.						
1=muito difícil; 2=difícil; 3= de dificuldade média; 4=fácil; 5=muito fácil.						
Professores	1(8%)	6(46%)	6(46%)	0(0%)	0(0%)	C(2.38)
6. Acredito que finalmente conseguirei falar muito bem a língua portuguesa.						
Estudantes	23(35%)	15(23%)	23(35%)	4(6%)	1(1%)	C(2.17)
14. *Se alguém passasse uma hora por dia a estudar uma língua, quanto tempo levaria para se tornar fluente nessa língua? 1=menos de um ano; 2=1-2 anos; 3=3-5 anos; 4=6-10 anos; 5=Não é possível estudar uma língua durante uma hora por dia.						
Estudantes	6(9%)	21(32%)	24(36%)	8(12%)	7(11%)	N(2.83)
11. *Se alguém passasse uma hora por dia a estudar uma língua, quanto tempo levaria para se tornar fluente nessa língua? 1=menos de um ano; 2=1-2 anos; 3=3-5 anos; 4=6-10 anos; 5=Não é possível estudar uma língua durante uma hora por dia.						
Professores	2(15%)	3(23%)	5(38%)	1(8%)	2(15%)	N(2.85)
24. É mais fácil a produção oral do que a compreensão oral de línguas estrangeiras.						
Estudantes	10(15%)	15(23%)	19(29%)	16(24%)	6(9%)	N(2.89)
18. É mais fácil a produção oral do que a compreensão oral de línguas estrangeiras.						
Professores	0(0%)	1(8%)	9(69%)	1(8%)	2(15%)	N(3.31)

28. São mais fáceis a compreensão e produção escritas do que a compreensão e a produção orais da língua portuguesa.

Estudantes	19(29%)	23(35%)	17(26%)	6(9%)	1(1%)	C(2.2)
------------	---------	---------	---------	-------	-------	--------

22. São mais fáceis a compreensão e a produção escritas do que a compreensão e a produção orais da língua portuguesa.

Professores	1(8%)	6(46%)	5(38%)	1(8%)	0(0%)	C(2.46)
-------------	-------	--------	--------	-------	-------	---------

Tabela 6 - Dificuldade de Aprendizagem de Línguas (*The Difficulty of Language Learning*)

Notas da Tabela 6:

a) 1=Concordo totalmente; 2=Concordo; 3=Não concordo nem discordo; 4=Discordo; 5=Discordo totalmente.

b) C=Concordo (seção de 1.00~2.50); N=Neutro (seção de 2.51~3.50); D=Discordo (seção de 3.51~5.00).

Na escala geral da perspectiva da pontuação média, os estudantes chineses e os professores portugueses no Curso de PLE da FLUL possuem crenças concordantes sobre a dificuldade de aprendizagem de línguas, não existe grande diferença.

3.2.2 Aptidão para línguas estrangeiras (*Foreign Language Aptitude*)

Conforme Horwitz, E. K. (1988), os itens 1, 2, 10, 15, 22, 29, 32, 33 e 34 da versão-estudante e os itens 1, 2, 8, 17, 23, 25, 26 e 27 da versão-professor do BALLI abordam a aptidão para línguas estrangeiras em diversos aspetos, tais como idade, sexo, talento inato, influência da interdisciplinaridade e potencialidade da aprendizagem. Na Tabela 7, mostram-se as respostas respetivas dos dois grupos dos participantes.

Sobre idade, a grande maioria de ambos os grupos (86% dos estudantes e 76% dos professores) aceita a idade como um dos fatores que condicionam a aptidão para línguas estrangeiras, mantendo a atitude de que “É mais fácil para as crianças aprender uma língua estrangeira do que para os adultos”. Não existem os seus oponentes no grupo de professores participantes, ao que vale pena prestar atenção.

Na perspectiva do sexo, apareceu divergência evidente nos pontos de vista dos dois grupos. 35% dos estudantes mantêm uma opinião neutra, 23% dos professores participantes também. Quase a metade dos estudantes, ocupando 48% do seu total, não acha o sexo feminino melhor do que o masculino para aprender línguas estrangeiras, ao passo que a grande maioria dos professores toma posição firme,

ocupando 69% do seu total, que “discordam totalmente” com esta afirmação. Apenas 8% dos professores tomam posição positiva na frente desta afirmação, ao passo que há 16% dos estudantes que tomam posição positiva.

Em relação com talento inato, os estudantes apresentam grande confiança com firmeza no talento inato, 61% dos estudantes acreditam totalmente na existência de talento inato para aprender línguas estrangeiras, que algumas pessoas mas não todas possuem. Mais de 24% dos estudantes acreditam nisso, de maneira não cabal. Nesse caso, 85% dos estudantes têm a oposição positiva na frente da afirmação de que “algumas pessoas nascem com uma habilidade especial que as ajuda a aprender uma língua estrangeira”. Pelo contrário, nenhuns professores totalmente a acreditam, só há 54% dos professores que acreditam parcialmente. A segunda maior parte dos professores, ocupando 30% do total, tem uma opinião neutra. Mais interessante, embora mais da metade dos estudantes creia totalmente na existência de talento inato para aprender línguas estrangeiras, apenas 27% dos estudantes acreditam que eles próprios são membros daquelas pessoas que têm esse talento inato. Comparado com estudantes confiantes, mais estudantes (32% do seu total) estão com falta de confiança e negam eles próprios terem aptidão para línguas estrangeiras.

Em relação à influência da interdisciplinaridade, 38% de ambos os grupos têm a opinião neutra na influência mútua entre estudos de línguas estrangeiras, mais da metade de ambos os grupos (51% dos estudantes e 54% dos professores) concorda que o conhecimento de uma língua estrangeira facilita o estudo de outra língua estrangeira. No entanto, não há mesma influência entre línguas e outras disciplinas. Nenhum professor acha que os sucessos obtidos em matemática e ciência indicam obtenção do sucesso em aprender línguas estrangeiras. Pelo contrário, o grupo faz oposição firme contra isso: a grande maior parte dos professores totalmente discordam com isso, ocupando 70% do seu total; ainda há 15% dos professores que discordam de forma não total. No lado dos estudantes, a maior parte mantém o ponto de vista neutro, ocupando 39% do seu total; poucos estudantes concordam com isso, apenas ocupando 2% do seu total; o restante dos estudantes faz oposição contra isso em graus diferentes, em proporção também superior à metade, ocupando 59% do seu total.

Sobre a relação entre línguas faladas e inteligência das pessoas, os dois grupos estão em divergência óbvia. Mais da metade dos estudantes (59%) concordam com a afirmação de que “as pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes” e apenas há uma parte pequena (14%) contra esta afirmação; ao passo que os

professores adotam a lógica contrária, quase metade dos professores (46%) insiste pela visão neutra, mas ainda há 38% dos professores que discordam. Porém, a respeito da potencialidade da aprendizagem, ninguém de ambos os grupos nega a potencialidade comum de toda a gente para aprender uma língua estrangeira, até a grande maioria de ambos os grupos (84% dos estudantes e 76% dos professores) aprova que “qualquer um pode aprender a falar uma língua estrangeira”. Focando a potencialidade da comunidade chinesa em aprender uma língua estrangeira, nenhum dos grupos mostra opiniões destacadas: a grande maioria (67% dos estudantes e 62% dos professores) segura a opinião neutra na afirmação de que “os chineses são bons em aprender línguas estrangeiras”.

	1	2	3	4	5	Pontuação Média
1. É mais fácil para as crianças aprender uma língua estrangeira do que para os adultos.						
Estudantes	30(45%)	27(41%)	3(5%)	2(3%)	4(6%)	C(1.83)
1. É mais fácil para as crianças aprender uma língua estrangeira do que para os adultos.						
Professores	5(38%)	5(38%)	3(24%)	0(0%)	0(0%)	C(1.85)
2. Algumas pessoas nascem com habilidade especial que as ajuda a aprender uma língua estrangeira.						
Estudantes	40(61%)	16(24%)	6(9%)	3(5%)	1(1%)	C(1.62)
2. Algumas pessoas nascem com uma habilidade especial que as ajuda a aprender uma língua estrangeira.						
Professores	0(0%)	7(54%)	4(30%)	1(8%)	1(8%)	N(2.69)
10. É mais fácil para alguém que já fala uma língua estrangeira aprender outra.						
Estudantes	8(12%)	26(39%)	25(38%)	6(9%)	1(2%)	C(2.48)
8. É mais fácil para alguém que já fala uma língua estrangeira aprender outra.						
Professores	3(23%)	4(31%)	5(38%)	0(0%)	1(8%)	C(2.38)
15. Eu tenho aptidão para línguas estrangeiras.						
Estudantes	2(3%)	16(24%)	27(41%)	20(30%)	1(2%)	N(3.03)
22. As mulheres são melhores que os homens a aprender línguas estrangeiras.						
Estudantes	2(3%)	9(13%)	23(35%)	21(32%)	11(17%)	N(3.45)
17. As mulheres são melhores que os homens a aprender línguas estrangeiras.						
Professores	0(0%)	1(8%)	3(23%)	0(0%)	9(69%)	D(4.31)

29. As pessoas que são boas em matemática e ciências não são boas a aprender línguas estrangeiras.						
Estudantes	0(0%)	1(2%)	26(39%)	21(32%)	18(27%)	D(3.85)
23. As pessoas que são boas em matemática e ciências não são boas a aprender línguas estrangeiras.						
Professores	0(0%)	0(0%)	2(15%)	2(15%)	9(70%)	D(4.54)
32. As pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes.						
Estudantes	12(18%)	27(41%)	18(27%)	5(8%)	4(6%)	C(2.42)
25. As pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes.						
Professores	1(8%)	1(8%)	6(46%)	4(30%)	1(8%)	N(3.23)
33. Os chineses são bons a aprender línguas estrangeiras.						
Estudantes	3(4%)	7(11%)	44(67%)	9(14%)	3(4%)	N(3.03)
26. Os chineses são bons a aprender línguas estrangeiras.						
Professores	0(0%)	2(15%)	8(62%)	3(23%)	0(0%)	N(3.08)
34. Qualquer um pode aprender a falar uma língua estrangeira.						
Estudantes	26(39%)	30(45%)	10(15%)	0(0%)	0(0%)	C(1.76)
27. Qualquer um pode aprender a falar uma língua estrangeira.						
Professores	5(38%)	5(38%)	3(24%)	0(0%)	0(0%)	C(1.85)

Tabela 7 - Aptidão para Línguas Estrangeiras (*Foreign Language Aptitude*)

Notas da Tabela 7:

a) 1=Concordo totalmente; 2=Concordo; 3=Não concordo nem discordo; 4=Discordo; 5=Discordo totalmente.

b) C=Concordo (seção de 1.00~2.50); N=Neutro (seção de 2.51~3.50); D=Discordo (seção de 3.51~5.00).

No nível da pontuação média, os estudantes chineses e os professores portugueses no Curso de PLE da FLUL possuem crenças divergentes, em alguns graus, sobre aptidão para línguas estrangeiras. Principalmente, os professores apresentam-se mais moderados do que os estudantes na afirmação sobre talento inato, os estudantes atribuem o sucesso da aprendizagem de línguas estrangeiras mais ao talento inato, ignorando o valor dos esforços. Em simultâneo, a maioria dos estudantes não pensa em si próprio como pessoas com talento inato. Isso pode impedir a aprendizagem de línguas estrangeiras. A situação similar acontece ainda na afirmação sobre línguas e inteligência. Os professores são mais moderados, mas os

estudantes acreditam mais na influência da competência multilíngue na inteligência. Isso pode promover, em algum grau, os interesses de aprendizagem de línguas estrangeiras. Entre os dois grupos, ainda existe uma divergência sobre vantagem do sexo: os professores apresentam oposição firme contra conceito de vantagem do sexo, ao passo que os estudantes hesitam e não conseguem dar uma visão evidente.

3.2.3 Natureza de aprendizagem de línguas (*The Nature of Language Learning*)

Conforme Horwitz, E. K. (1988), os itens 5, 8, 11, 16, 20, 25 e 26 da versão-estudante e os itens 6, 9, 12, 15, 19, 20 e 22 da versão-professor do BALLI abordam a natureza do processo de aprendizagem de línguas. O item 5 da versão-estudante mostra a visão dos estudantes sobre diferenças estruturais entre o chinês e o português. Os itens 8 e 11 da versão-estudante investigam o desempenho da imersão linguística e do contacto cultural no sucesso da aprendizagem de línguas, que são correspondentes aos itens 6 e 9 da versão-professor; os itens 16, 20 e 26 da versão-estudante, que são correspondentes aos itens 12, 15 e 20 da versão-professor, abordam o conceito dos estudantes sobre tarefas de aprendizagem de línguas. O item 25 da versão-estudante, que também é item 19 da versão-professor, tenta esclarecer se os estudantes pensam a aprendizagem de línguas de forma diferente de outros tipos da aprendizagem.

Na Tabela 8, mostram-se as respostas respectivas dos dois grupos dos participantes. Do ponto de vista dos estudantes participantes sobre diferenças estruturais entre a língua portuguesa e a chinesa, a maioria (83% do seu total) pensa que as duas estruturas são muito diferentes uma da outra. No processo de aprender línguas estrangeiras, os estudantes não conseguem escapar ao impacto negativo ou positivo da língua materna. A distância estrutural de uma língua-alvo em relação à língua materna pode causar, em alguns graus, dificuldades de aprendizagem da língua-alvo. Facilmente, os estudantes criam diversas dificuldades na sua imaginação, quando sentem que a língua estrangeira é muito diferente da sua língua materna. Frequentemente, essas dificuldades fantasiadas são um exagero das dificuldades verdadeiras, provocando barreiras supérfluas para a aprendizagem da língua. Portanto, parece importante a orientação dos professores aos estudantes nas crenças relativas, para eliminar esse exagero das dificuldades; além disso, será útil procurar as ligações escondidas entre as estruturas das duas línguas ou em outros aspetos. Sobre a afirmação de que “aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras

disciplinas escolares”, a maioria de ambos os grupos (65% dos estudantes e 76% dos professores) concorda.

Em seguida, são as visões importantes dos dois grupos sobre a importância da imersão linguística e do contacto cultural no sucesso da aprendizagem de línguas, porque estes são pontos críticos para a pesquisa, visto que os estudantes chineses estavam em imersão linguística e contactavam com a cultura de língua portuguesa no seu contexto real. No que diz respeito à necessidade de conhecer a cultura de uma língua estrangeira, 88% dos estudantes concordam em graus diferentes: 32% dos estudantes concordam “parcialmente” e 56% dos estudantes concordam “totalmente”. Pelo contrário, apenas quase metade dos professores (46%) também concorda, mas em graus diferentes: 23% dos professores concordam “parcialmente” e a mesma percentagem (23%) concordam “totalmente”. A maior parte dos professores possui uma opinião neutra, ocupando 39% do seu total. Portanto, podemos observar que os estudantes mostram grande aceitação da necessidade de conhecer a cultura de uma língua estrangeira, ao passo que os professores não a consideram tão importante. Sobre o lugar onde aprender a língua estrangeira, ninguém de ambos os grupos pensa que aprender a língua estrangeira no país estrangeiro é uma má opção. 85% dos estudantes concordam em graus diferentes que “é melhor aprender a língua estrangeira no país estrangeiro”: 44% dos estudantes concordam “totalmente” e 41% dos estudantes concordam “parcialmente”. 92% dos professores concordam em graus diferentes: 23% dos professores a concordam “parcialmente”, mas até 69% dos professores a concordam “totalmente”. Em relação ao item referido anteriormente, podemos ver que os professores possuem uma opinião positiva quase absolutamente a favor deste item, mais firme do que a dos estudantes.

No que diz respeito às tarefas de aprendizagem de línguas, emergiu grande divergência entre os dois grupos. Qual tarefa é o foco de aprender uma língua estrangeira? Vocabulário, regras gramáticas ou prática da tradução? Poucos professores as acham como o foco de aprender uma língua estrangeira, respetivamente ocupando apenas 8%, 7% e 0%; pelo contrário, há mais de três quintos dos professores que não as considera focais. Por outro lado, respetivamente, há 50%, 21% e 14% dos estudantes que as acham como o foco, ao passo que há 17%, 30% e 50% dos estudantes que não. Podemos ver que, entre as três tarefas, mais estudantes põem o vocabulário na posição do foco principal da aprendizagem, mas menos põem a prática da tradução na do foco principal. Os estudantes que concordam com as tarefas como o foco da aprendizagem, cuja porção não consegue ser superior à

metade do seu total. Em simultâneo, as porções da oposição também não consegue ser superiores à metade. Podemos observar que há muitos estudantes que mantêm opinião neutra. Comparados com os estudantes, os professores mantêm fortemente oposição em geral. Esta divergência torna-se mais evidente no desempenho do vocabulário, mas é menos clara no da prática da tradução.

No nível da pontuação média, os estudantes chineses e professores portugueses no Curso de PLE da FLUL possuem crenças muito divergentes, em graus diferentes, sobre a natureza de aprendizagem de línguas, principalmente, no conceito dos estudantes sobre tarefas de aprendizagem de línguas. Podemos observar que há muitos estudantes que hesitam ou estão confusos, com a tendência média para o “Neutro”. Comparados com os estudantes, os professores mantêm fortemente na oposição, com a tendência média do “Discordo”.

	1	2	3	4	5	Pontuação Média
5. A língua portuguesa que estou a aprender está estruturada da mesma maneira que a língua chinesa.						
Estudantes	3(5%)	2(3%)	6(9%)	27(41%)	28(42%)	D(4.14)
8. É necessário conhecer sua cultura para falar uma língua estrangeira.						
Estudantes	37(56%)	21(32%)	7(11%)	0(0%)	1(1%)	C(1.59)
6. É necessário conhecer sua cultura para falar uma língua estrangeira.						
Professores	3(23%)	3(23%)	5(39%)	2(15%)	0(0%)	C(2.46)
11. É melhor aprender a língua estrangeira no país estrangeiro.						
Estudantes	29(44%)	27(41%)	10(15%)	0(0%)	0(0%)	C(1.71)
9. É melhor aprender a língua estrangeira no país estrangeiro.						
Professores	9(69%)	3(23%)	1(8%)	0(0%)	0(0%)	C(1.38)
16. Aprender uma língua estrangeira é principalmente aprender muitas palavras, obter muito vocabulário.						
Estudantes	7(11%)	26(39%)	22(33%)	10(15%)	1(2%)	N(2.58)
12. Aprender uma língua estrangeira é principalmente aprender muitas palavras, obter muito vocabulário.						
Professores	0(0%)	1(8%)	3(23%)	5(38%)	4(31%)	D(3.92)
20. Aprender uma língua estrangeira é principalmente aprender muitas regras gramaticais.						
Estudantes	2(3%)	12(18%)	32(49%)	16(24%)	4(6%)	N(3.12)
15. Aprender uma língua estrangeira é principalmente aprender muitas regras gramaticais.						
Professores	0(0%)	1(7%)	4(31%)	4(31%)	4(31%)	D(3.85)

25. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras disciplinas escolares.						
Estudantes	14(21%)	29(44%)	18(27%)	5(8%)	0(0%)	C(2.21)
19. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras disciplinas escolares.						
Professores	3(23%)	7(53%)	1(8%)	1(8%)	1(8%)	C(2.23)
26. Aprender uma língua estrangeira é principalmente fazer tradução entre a língua estrangeira e a língua chinesa.						
Estudantes	3(5%)	6(9%)	24(36%)	27(41%)	6(9%)	N(3.41)
20. Aprender uma língua estrangeira é principalmente fazer tradução entre a língua estrangeira e língua materna dos alunos.						
Professores	0(0%)	0(0%)	1(8%)	9(69%)	3(23%)	D(4.15)

Tabela 8 - Natureza de Aprendizagem de Línguas (*The Nature of Language Learning*)

Notas da Tabela 8:

a) 1=Concordo totalmente; 2=Concordo; 3=Não concordo nem discordo; 4=Discordo; 5=Discordo totalmente.

b) C=Concordo (seção de 1.00~2.50); N=Neutro (seção de 2.51~3.50); D=Discordo (seção de 3.51~5.00).

3.2.4 Estratégias de aprendizagem e de comunicação (*Learning and Communication Strategies*)

Conforme Horwitz, E. K. (1988), os itens 7, 9, 12, 13, 17, 18, 19 e 21 da versão-estudante e os itens 5, 7, 10, 14, 13 e 16 da versão-professor do BALLI abordam as estratégias de aprendizagem e de comunicação; provavelmente, são os itens mais diretamente ligados às práticas de aprendizagem de línguas dos estudantes. Os itens 17 e 21 da versão-estudante, que são correspondentes aos itens 13 e 16 da versão-professor, referem-se às estratégias de estudo. Os itens 7, 9, 13 e 19 da versão-estudante, que são correspondentes aos itens 5, 7, 10 e 14 da versão-professor, dizem respeito às estratégias de comunicação, os itens 12 e 18 da versão-estudante também.

Na Tabela 9, mostram-se as respostas respectivas dos dois grupos dos participantes, divididas em duas partes: estratégias de estudo e estratégias de comunicação. Na perspectiva das estratégias de estudo, ambos os grupos (94% dos estudantes e 85% dos professores) concordam em alto grau com a importância da

repetição e prática e da sua quantidade, concordam (63% dos estudantes e 76% dos professores) com a importância da prática no laboratório de línguas. Até nenhum professor discorda e menos de 10% dos estudantes discordam dessas estratégias de estudo referidas acima. Na perspectiva das estratégias de comunicação, poucos estudantes (3%) negam a importância de uma pronúncia excelente, quase três quartos dos estudantes (73%) a admitem; no lado dos professores, quase metade dos professores (46%) a admitem, mas há uma sua porção maior (31%) que a negam. Quase metade dos estudantes (47%) discordam com a afirmação de que “não se deve usar uma língua estrangeira até que se saiba usá-la corretamente” e apenas 20% dos estudantes concordam, ao passo que todos os professores (100%) discordam. 66% dos estudantes e 46% dos professores concordam em graus diferentes com a afirmação de que “não há problema em adivinhar, se não conhece uma palavra de língua estrangeira”; 30% dos estudantes e 39% dos professores têm opinião neutra. 56% dos estudantes e 38% dos professores concordam de graus diferentes com a importância de evitar os erros no início da aprendizagem. A maior parte dos professores (39%) possui um ponto de vista neutro. Para além disso, os estudantes ainda têm as perspectivas particulares sobre estratégias de comunicação. 21% dos estudantes expressam que vão por iniciativa própria praticar falar português com alguém que está a falar a língua portuguesa, mas 37% dos estudantes opõem-se a esta afirmação; a maior parte dos estudantes não mostra uma opinião óbvia. Quase metade dos estudantes (48%) sentem-se tímidos quando falam português em público, apenas 22% dos estudantes não se sentem tímidos.

No nível da pontuação média, nas perspectivas sobre as estratégias de estudo, os dois grupos mantêm visões parecidas, que tendem para o mesmo lado - “Concordo”. Ambos os grupos aceitam as estratégias de estudo tradicionais, no que se destaca o trabalho da repetição e prática. Sobre as estratégias de comunicação, os dois grupos estão mutuamente em maiores divergências. Os estudantes tendem muito para falar com uma pronúncia excelente, ao passo que os professores tendem a considerar uma pronúncia excelente por um lado imparcial. Mas os estudantes estão confusos e não têm uma opinião óbvia sobre a dúvida – “Posso usar uma língua estrangeira quando ainda cometer erros?”, ao passo que os professores respondem que “sim, claro que podes”. Os estudantes tendem a adivinhar o significado das palavras quando não as conhecem, ao passo que os professores tendem a não obviamente apresentar o suporte aos estudantes. Apenas contra os erros cometidos no início da aprendizagem, as opiniões gerais dos dois grupos passam para a mesma tendência, mas é uma tendência

para o lado neutro. Ou seja, podemos achar que ambos os grupos estão confusos sobre a afirmação de que “se erros forem permitidos no início da aprendizagem, será difícil se livrar deles mais tarde”. Além disso, os estudantes tendem para a opinião neutra nas práticas reais de falar uma língua estrangeira com outras pessoas ou em público. Podemos dizer que os estudantes chineses hesitam em falar por iniciativa própria a língua estrangeira com outrem, nem a costumam falar em público.

	1	2	3	4	5	Pontuação Média
Estratégias de Estudo (<i>Learning Strategies</i>)						
17. É importante repetir e praticar muito.						
Estudantes	38(58%)	24(36%)	3(5%)	0(0%)	1(1%)	C(1.52)
13. É importante repetir e praticar muito.						
Professores	7(54%)	4(31%)	2(15%)	0(0%)	0(0%)	C(1.62)
21. É importante praticar no laboratório de línguas.						
Estudantes	14(21%)	28(42%)	19(29%)	4(6%)	1(2%)	C(2.24)
16. É importante praticar no laboratório de línguas.						
Professores	5(38%)	5(38%)	3(23%)	0(0%)	0(0%)	C(1.85)
Estratégias de Comunicação (<i>Communication Strategies</i>)						
7. É importante falar uma língua estrangeira com uma pronúncia excelente.						
Estudantes	33(50%)	15(23%)	16(24%)	2(3%)	0(0%)	C(1.8)
5. É importante falar uma língua estrangeira com uma pronúncia excelente.						
Professores	1(8%)	5(38%)	3(23%)	4(31%)	0(0%)	N(2.77)
9. Não se deve usar uma língua estrangeira até que se saiba usá-la corretamente.						
Estudantes	4(6%)	9(14%)	22(33%)	20(30%)	11(17%)	N(3.38)
7. Não se deve usar uma língua estrangeira até que se saiba usá-la corretamente.						
Professores	0(0%)	0(0%)	0(0%)	3(23%)	10(77%)	D(4.77)
12. Se ouvisse que alguém falava a língua portuguesa, eu iria ter com ele/ela, para praticar falar português.						
Estudantes	3(4%)	11(17%)	28(42%)	19(29%)	5(8%)	N(3.18)
13. Não há problema em adivinhar, se não conhecer uma palavra de língua estrangeira.						
Estudantes	9(14%)	34(52%)	20(30%)	2(3%)	1(1%)	C(2.27)
10. Não há problema em adivinhar, se não conhecer uma palavra de língua estrangeira.						
Professores	2(15%)	4(31%)	5(39%)	2(15%)	0(0%)	N(2.54)

18. Sinto-me tímido/a quando fala uma língua estrangeira na frente de outras pessoas.						
Estudantes	6(9%)	26(39%)	20(30%)	9(14%)	5(8%)	N(2.71)
19. Se erros forem permitidos no início da aprendizagem, será difícil livrar-se deles mais tarde.						
Estudantes	13(20%)	24(36%)	12(18%)	13(20%)	4(6%)	N(2.56)
14. Se erros forem permitidos no início da aprendizagem, será difícil livrar-se deles mais tarde.						
Professores	2(15%)	3(23%)	5(39%)	2(15%)	1(8%)	N(2.77)

Tabela 9 - Estratégias de Aprendizagem e de Comunicação (*Learning and Communication Strategies*)

Notas da Tabela 9:

a) 1=Concordo totalmente; 2=Concordo; 3=Não concordo nem discordo; 4=Discordo; 5=Discordo totalmente.

b) C=Concordo (seção de 1.00~2.50); N=Neutro (seção de 2.51~3.50); D=Discordo (seção de 3.51~5.00).

3.2.5 Motivações e expectativas (*Motivations and Expectations*)

Conforme Horwitz, E. K. (1988), os itens 27 e 30 da versão-estudante abordam as suas motivações e expectativas, ou seja, os desejos e oportunidades dos estudantes, relativos à aprendizagem da língua-alvo, os itens 23 e 31 da versão-estudante também. Na perspectiva dos professores, os itens 21 e 24 da versão-professor investigam como os professores pensam as motivações e expectativas dos estudantes, que são correspondentes aos itens 27 e 30 da versão-estudante do BALLI.

Na Tabela 10, estão as respostas dos dois grupos. A maioria dos estudantes participantes (65%) acredita que o nível elevado da língua portuguesa traz muitas oportunidades do seu uso. A maioria dos estudantes participantes (54%) aprende português para conhecer as pessoas que o falam. No que diz respeito à ajuda de língua portuguesa para procurar empregos, os estudantes participantes estão mais positivos do que os professores. 64% dos estudantes participantes consideram que podem obter um bom emprego, com a competência excelente do português, ao passo que apenas 46% dos professores participantes concordam com esta afirmação. 30% dos estudantes e 39% dos professores mantêm uma opinião neutra. Sobre a importância da competência de línguas estrangeiras, os portugueses (76%) atribuem mais importância

à competência em línguas estrangeiras do que os chineses (59%). Os participantes chineses (30%) estão mais hesitantes ou confusos com a importância das línguas estrangeiras do que os portugueses (16%). No nível da pontuação média, os dois grupos apresentam as opiniões positivas e parecidas com respeito às afirmações todas relativas às motivações e expectativas.

	1	2	3	4	5	Pontuação Média
23. Se falar a língua portuguesa muito bem, terei muitas oportunidades de a usar.						
Estudantes	24(36%)	19(29%)	17(26%)	5(8%)	1(1%)	C(2.09)
27. Se eu conseguir falar a língua portuguesa muito bem, isso me ajudará a arranjar um bom emprego.						
Estudantes	19(29%)	23(35%)	20(30%)	3(5%)	1(1%)	C(2.15)
21. Se os estudantes conseguirem falar a língua portuguesa muito bem, isso lhes ajudará a arranjar um bom emprego.						
Professores	3(23%)	3(23%)	5(39%)	2(15%)	0(0%)	C(2.46)
30. Os chineses consideram importante falar línguas estrangeiras.						
Estudantes	11(17%)	28(42%)	20(30%)	5(8%)	2(3%)	C(2.38)
24. Os portugueses consideram importante falar línguas estrangeiras.						
Professores	5(38%)	5(38%)	2(16%)	1(8%)	0(0%)	C(1.92)
31. Eu quero aprender a língua portuguesa para poder conhecer melhor os seus falantes.						
Estudantes	12(18%)	24(36%)	21(32%)	5(8%)	4(6%)	C(2.47)

Tabela 10 - Motivações e Expetativas (*Motivations and Expectations*)

Notas da Tabela 10:

a) 1=Concordo totalmente; 2=Concordo; 3=Não concordo nem discordo; 4=Discordo; 5=Discordo totalmente.

b) C=Concordo (seção de 1.00~2.50); N=Neutro (seção de 2.51~3.50); D=Discordo (seção de 3.51~5.00).

Ao longo das páginas anteriores expusemos os resultados obtidos a partir dos inquéritos aos estudantes chineses e aos professores portugueses, procurando alinhar os resultados por áreas temáticas e estabelecer comparações entre os dois grupos em análise. A análise levada a cabo neste capítulo foi exclusivamente quantitativa, sendo que no Capítulo IV, se levará a cabo a leitura crítica possível dos resultados.

CAPÍTULO IV Considerações finais

No Capítulo II, lançámos quatro questões de pesquisa que orientaram o trabalho empírico:

1. *Quais são as crenças dos estudantes chineses no Curso 2017/2018 do PLE da FLUL sobre aprendizagem de língua?*
2. *Quais são as crenças dos docentes portugueses no Curso 2017/2018 do PLE da FLUL sobre ensino de língua?*
3. *As crenças dos estudantes chineses e dos docentes portugueses são diferentes? Se assim for, quais são as diferenças?*
4. *Que elementos podem afetar as crenças dos estudantes e dos docentes?*

No Capítulo III, através da análise estatística realizada, acreditamos ter respondido às primeiras duas questões. No presente Capítulo, iremos, em 4.1 dar resposta às questões 3. e 4.; salientando as principais semelhanças e diferenças entre as crenças dos estudantes e dos professores. Em 4.2, desenvolveremos algumas reflexões pedagógicas suscitadas pelos resultados. Em 4.3, referiremos algumas limitações deste trabalho e apontaremos indicações possíveis para os trabalhos futuros.

4.1 Principais semelhanças e diferenças entre as crenças de estudantes e professores

Comparando as crenças dos estudantes chineses com as dos seus docentes portugueses no Curso 2017/2018 de PLE da FLUL, reparamos que os dois grupos revelam atitudes semelhantes na maioria das crenças sobre aprendizagem de línguas: os estudantes chineses e seus docentes portugueses preservam um alto nível de semelhança nas crenças correspondentes entre estudantes e professores sobre dificuldade de aprendizagem de línguas e sobre motivação e expectativas; revelam um nível médio nas crenças sobre aptidão para línguas estrangeiras, sobre a natureza da aprendizagem de línguas e sobre estratégias de aprendizagem e de comunicação. Ambos os grupos acreditam que se diferenciam os graus de dificuldade de aprendizagem de línguas diferentes, reconhecem que a aprendizagem da língua portuguesa tem um grau de dificuldade relativamente alto, e até têm opiniões correspondentes nas crenças sobre dificuldade de aprendizagem de línguas em aspetos detalhados, tais como tempo de aprendizagem e graus de dificuldade das

competências linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever). Ambos os grupos pensam que as crianças naturalmente têm mais talento para a aprendizagem de línguas; ou seja, pensam que a idade é fator influente na aprendizagem de línguas. Os dois lados consideram que as experiências de aprendizagem de uma língua podem facilitar a aprendizagem de outra língua, acham que não existe qualquer relação direta entre as habilidades de aprendizagem de disciplinas diferentes, tais como matemática, ciências e línguas estrangeiras. Nenhum dos grupos duvida de que todos tenham capacidade de aprendizagem de línguas, mas sobre talento de aprendizagem de línguas dos chineses, não lançam nenhuma opinião esclarecida. Estudantes e professores afirmam a importância dos conhecimentos da sua cultura na aprendizagem de uma língua, acreditam que o estudo no exterior é a melhor escolha para aprendizagem de línguas. Embora não exista relação direta, existem diferenças entre as habilidades de aprendizagem de disciplinas diferentes, tal como entre as de línguas e as de outras disciplinas, nas visões dos dois lados. Ambos os grupos afirmam a importância de exercícios de línguas, mas não sabem se os erros no início de aprendizagem devem ser tolerados ou não. Além disso, todos reconhecem a importância da competência em língua portuguesa na procura de empregos, e admitem a importância das competências em língua estrangeiras.

Em simultâneo e em sentido oposto, os estudantes e professores possuem atitudes diferentes em algumas crenças sobre aprendizagem de línguas. Embora considerem a idade como fator influente na aprendizagem de línguas, os dois grupos têm opiniões diferentes relativamente aos aspetos interpessoal ou sexual nas habilidades naturais favoráveis à aprendizagem de língua estrangeira: os estudantes chineses acreditam a existência de preferência interpessoal, mas não têm ideia sobre preferência sexual; ao passo que os professores não têm visão clara na interpessoal, mas negam a preferência sexual. Sobre a relação entre competência linguística e quociente de inteligência (*intelligence quotient*, IQ), os estudantes acreditam na existência de uma relação positiva entre os dois, ao passo que os professores portugueses não têm ideia definida. O fator que chama mais atenção é as opiniões diferentes sobre a natureza da aprendizagem de línguas. Os professores portugueses não consideram vocabulário, gramática ou tradução, como os principais focos do ensino da língua, mas parece que os estudantes chineses não conseguem apanhar quais são os aspetos da aprendizagem de língua que os professores enfatizam. Além disso, os estudantes chineses prestam atenção na aprendizagem da pronúncia da língua; parece que essa busca de perfeição se demonstra não só na aprendizagem da

pronúncia, mas em todos os aspetos de aprendizagem de língua estrangeira, até não conseguem decidir se devem usar a língua antes de atingir ao nível correto. Diferentemente, os professores portugueses não se importam com a correção. De facto, os professores também não mostram opinião clara sobre estratégias de ensino-aprendizagem e de comunicação de línguas, sobre a importância da pronúncia e sobre a viabilidade de adivinhar significado de uma palavra desconhecida, ao passo que os estudantes chineses preferem adivinhá-lo.

Os resultados de Peacock M. (1998) confirmam uma conclusão do estudo australiano de Nunan: “Os professores preferem as atividades comunicativas no ensino, ao passo que os aprendentes preferem as tradicionais na aprendizagem”. Parece-nos que isso é mais evidente no caso de estudantes chineses e professores portugueses. No estudo de Peacock M., comparados com o único contexto cultural dos aprendentes chineses, os professores possuem contextos culturais diversos: além dos chineses, uma parte dos professores participantes é dos Estados Unidos da América, da Austrália, da Inglaterra ou da Espanha. Portanto, uma das razões das diferenças é a diferença dos contextos culturais entre os aprendentes e professores. Conforme Peacock M. (1998), no caso investigado da presente dissertação, pensamos que os elementos que afetam as crenças dos estudantes e dos docentes são muito relacionados com os contextos culturais diferentes, particularmente, no contexto de *study-abroad*. No Curso 2017/2018 de PLE da FLUL, os alunos são multinacionais, excetuando alunos de PLOP, porque isso é o curso preparado para os estrangeiros; pelo contrário, os professores são nativos de português. Os estudantes chineses no Curso sentem mais a distância entre a cultura chinesa e a portuguesa, quase atingindo a distância entre dois sistemas culturais – sistema cultural ocidental e sistema cultural oriental –, que possuem berços de civilização distintos. As diferenças culturais concretizam-se no processo do ensino-aprendizagem, afetam as formações respetivas das crenças dos estudantes chineses e dos docentes portugueses.

4.2 Reflexão pedagógica

As experiências de *study-abroad* podem satisfazer todas as expetativas prévias de aprendentes?

Conforme os resultados da investigação presente, quer estudantes chineses quer professores portugueses, todos confiam bastante na influência positiva das experiências de *study-abroad* para aprendizagem de uma língua estrangeira. Porém,

vários estudos anteriores dizem-nos que as experiências de *study-abroad* não têm tantas vantagens absolutas como desejam, os aprendentes continuam a encontrar novos desafios. A investigação de Amuzie e Winke (2009: 373-374) indicam um facto negativo, os aprendentes não sentem satisfação nas experiências reais de *study-abroad*, e pensam que as oportunidades de comunicação com falantes nativos são menores do que desejavam, acham que o volume da aprendizagem realizado é menor do que desejavam, descobrem as diferenças culturais na noção e didática de ensino-aprendizagem entre aulas no país próprio e aulas no estrangeiro. Custa-lhes muito o processo de adaptação. Além disso, Kuntz, P. e Belnap R. K. (2001: 102) também fizeram descobertas relativas: há aprendentes em estudo no exterior que não estão ativos e têm medo de insucesso em praticar a língua-alvo no meio de imersão, até possuindo atitudes negativas contra essa língua e sua cultura, como um tipo de mecanismo de defesa. A investigação de Tanaka K. e Ellis R. (2003: 81) expõe que uns programas no exterior são semelhantes aos do próprio país e têm características semelhantes às da Universidade que os aprendentes participantes frequentam no seu país, tais como estrutura semelhante das pessoas em aulas e em dormitórios. Nesse caso, será difícil produzir efeitos muito distintos na aquisição de competências de línguas no contexto de *study-abroad* e no contexto de *at-home*. Tanaka K. e Ellis R. pensam que o grau de aquisição dos aprendentes em experiências de *study-abroad* seria bastante dependente da natureza do programa.

Pensamos que as crenças de aprendentes são um dos fatores que podem contribuir para um ensino bem-sucedido e que, por isso, devem ser consideradas por professores. Após a nossa investigação, descobrimos crenças diferentes sobre aprendizagem de línguas entre os estudantes chineses e os seus professores portugueses, e Peacock (1998) aconselha os professores a considerar mais as preferências e demandas de aprendentes que se mostram nas crenças deles, em vez de considerar apenas as crenças dos próprios professores. Schulz (1996)³⁴, citado por Barcelos (2003b: 172), considera a divergência das crenças entre aprendentes e professores como um conflito que pode afetar as motivações de aprendentes, os seus esforços e a sua escolha dos tipos de atividades a realizar. Siebert (2003) também descobriu que as diferenças nas expectativas de aprendentes e de professores podem

³⁴ Schulz, R. A. (1996). Focus on form in foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343-364,

provocar atitudes negativas de aprendentes, a sua resistência oculta à aprendizagem, a atenção inapropriada prestada às estratégias de aprendizagem e falta de motivação.

Sobre a didática do ensino de línguas, os resultados do estudo de Matsuura, Chiba e Hilderbrandt (2001) também interpretam que os aprendentes japoneses de ILE no Japão preferem as abordagens didáticas mais tradicionais, ao passo que os seus professores preferem outras didáticas mais comunicativas, incluindo os leitores nativos de língua inglesa. Na nossa opinião, a preferência de aprendentes chineses é similar à de japoneses, porque todos são da mesma sub-região – Ásia Oriental, cujas culturas e origens têm muitas características semelhantes, incluindo na área de educação. Portanto, uma concretização das diferenças culturais no processo do ensino-aprendizagem é a diferença das didáticas – um conflito entre didáticas mais tradicionais e didáticas mais comunicativas. Como Matsuura, Chiba e Hilderbrandt (2001: 80) lembram, os professores devem aperceber as incomodidades de seus aprendentes a respeito das didáticas comunicativas de professores. Essas incomodidades até podem provocar ansiedades que podem impedir a aprendizagem deles. Nesse caso, os aprendentes necessitam de orientação dos professores para depreender e adaptar as suas abordagens didáticas; em simultâneo, os professores precisam de abranger as crenças de aprendentes no desenho das didáticas, e até ajustarem as suas didáticas comunicativas para diminuir as ansiedades de aprendentes. Essa sugestão de Matsuura, Chiba e Hilderbrandt também se adequa ao caso por nós investigado. Não existe tanto superioridade entre as didáticas comunicativas e as tradicionais, mas devem existir as didáticas adequadas a aprendentes determinados, sendo que os estudantes devem participar na escolha das didáticas a aplicar. Quando as didáticas adotadas por professores falharem, particularmente, em um grupo de estudantes definidos e não apenas em alguns indivíduos, a primeira reflexão não deve ser atribuir o insucesso à desqualificação dos seus estudantes.

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, a importância da sua cultura é reconhecida por estudantes e professores. A nosso ver, o estudo de cultura não deve ser unidirecional, mas ser bidirecional. Apenas o lado de estudantes estudar a cultura de língua estrangeira não basta para o sucesso do ensino-aprendizagem; em simultâneo, os professores devem conhecer mais a cultura de estudantes, quando dois lados têm diferenças evidentes de contextos culturais, o que acontece frequentemente nas experiências de *study-abroad*. Particularmente, quando houver um grupo de estudantes, caracterizados num contexto cultural semelhante, vale a pena esse tipo de estudo. Isso favorece o aprofundamento da compreensão dos professores sobre

características de seus estudantes, promove a obtenção de bons êxitos da educação, e otimiza os recursos didáticos em *study-abroad*.

4.3 Limitações atuais e orientações futuras

A nossa investigação no trabalho presente é uma exploração primária, uma primeira tentativa de abordar as crenças de estudantes sobre aprendizagem de língua portuguesa na comunidade chinesa. Portanto, temos noção de que os resultados são relativamente superficiais. De facto, o que já investigámos apenas é um cantinho dessa área vasta a explorar.

Primeiro, o tamanho dos dados recolhidos era tão pequeno que se condicionou a universalidade dos nossos resultados da investigação; futuramente, poderá alargar-se o número de participantes. Segundo, o âmbito dos participantes abrange estudantes e professores de turmas de níveis diferentes de língua do Curso. Provavelmente, a diferença no grau de proficiência de PLE é fator influente nas crenças dos dois lados; esta hipótese justificará investigações mais específicas. Terceiro, adotámos a abordagem normativa e o instrumento de BALLI como fundamento da metodologia da investigação presente; conforme a literatura, conhecemos várias mais metodologias e instrumentos para abordar as crenças sobre aprendizagem de línguas, tais como diários, entrevistas, observações, jornadas de estudo; futuramente, podem adotar-se diferentes metodologias com perspetivas diferentes para descodificar a universalidade e particularidade das crenças sobre aprendizagem de línguas em grupos determinados. Quarto, como Amuzie e Winke (2009: 376) creem, a teoria de que as crenças do aprendente são dinâmicas e variáveis, também insistimos na teoria das crenças dinâmicas não apenas de aprendentes, mas também de docentes; futuramente, além de estudo comparativo, podem fazer-se pesquisas qualitativas, rastreando a evolução dos estudantes chineses na aprendizagem de língua portuguesa, como os estudos feitos em relação a outras línguas estrangeiras. Quinto, Kuntz. e Belnap (2001: 95) referem-se a que a aplicação de um único instrumento em casos diferentes pode favorecer a formação da investigação sistemática entre idiomas, ou entre culturas; esse também é um dos objetivos académicos pelo que adotámos o instrumento mais usado na presente investigação; futuramente, desejamos favorecer outros estudos relativos, e portanto, mantemos os dados primitivos e brutos em anexos.

De acordo com Tanaka e Ellis (2003: 65), as crenças de aprendentes são específicas de situações; ou seja, as crenças de aprendentes são contextualizadas,

acessíveis à transformação. Semelhantes aos estudos anteriores, adotámos no trabalho presente uma análise comparativa dos dados entre grupo de estudantes e grupo de professores; no entanto, os nossos resultados não devem ser aplicados para obter informações gerais fora do contexto presente, porque existem vários fatores que conseguem influenciar as crenças quer de aprendentes quer de professores. Todos os resultados e conclusões nesta dissertação são contextualizados.

Conclusão

O presente trabalho apresenta uma abordagem da área das crenças sobre aprendizagem de línguas, focada na língua portuguesa, no grupo de estudantes chineses com os seus professores nativos e no contexto de estudo no exterior (Curso de PLE-FLUL, 2017/2018). Adotámos o BALLI (Horwitz 1985, 1988) como instrumento principal da pesquisa. Após as análises respetivas das crenças de estudantes chineses e dos seus professores nativos no Curso de PLE da FLUL, fizemos uma análise comparativa entre os dois tipos de crenças. Verificámos que os dois grupos mantêm atitudes diferentes em algumas crenças sobre aprendizagem de línguas. Consideramos que o fator cultural desempenha um papel essencial nas diferenças das crenças entre os dois grupos.

Quanto aos conhecimentos, existe uma relação complicada com as crenças. Alguns estudiosos pensam que são duas noções diferentes, outros consideram que as crenças são parte dos conhecimentos. Como se formam as diversas definições, as crenças abrangem vários sentidos, tais como atitudes, observações, expectativas, estratégias, propostas, até mais.

Existe uma relação entre as crenças e ações, que é bidirecional. Nesse caso, acreditamos que as crenças podem afetar os comportamentos na aprendizagem de línguas e, em contrapartida, os comportamentos refletem as crenças relativas. Isso expõe de maneira esclarecida o valor e porquê de que os professores deveriam conhecer as crenças de aprendentes sobre aprendizagem de línguas.

Sobre o contexto de “estudo no exterior”, é o contexto aconselhável e preferido por estudantes e professores, e tem características diferentes do contexto de “instrução formal no país”. No entanto, os efeitos de aprendizagem de línguas no contexto de estudo no exterior não são sempre superiores aos efeitos da instrução formal no país. Isso indica que os estudantes e professores são excessivamente otimistas quanto às experiências de estudo de línguas no exterior. À medida que cresce o número de trabalhos sobre estudo de língua no exterior, descobrem-se vários fatores que conseguem influenciar os resultados dessas experiências.

Entre as abordagens revistas e apresentadas por Barcelos (2003a), selecionámos a abordagem normativa com uso do instrumento de BALLI, destinada a desenvolver a investigação presente. Desde década 80 do século XX, os questionários BALLI têm sido usados para abordar as crenças sobre aprendizagem de línguas, aprovados e verificados várias vezes pelos estudiosos. Como é instrumento internacional, BALLI facilita a construção do banco mundial de dados, destinado a abordar as crenças por diversas dimensões.

A análise dos cinco fatores atrás apresentados mostra que os estudantes chineses e seus docentes portugueses preservam um alto nível nas crenças correspondentes sobre dificuldade de estudo de línguas e sobre motivação e expectativas, mas de médio nível nas crenças sobre aptidão para línguas estrangeiras, sobre a natureza de aprendizagem de línguas e sobre estratégias de aprendizagem e de comunicação. Existem algumas crenças diferentes entre os dois grupos sobre aprendizagem de línguas. Evidentemente, os dois grupos são de culturas diferentes, o que provavelmente provoca as diferenças mais notáveis entre os dois nas suas crenças.

Quanto às diferenças nas crenças, muitos estudos comprovam que as suas influências podem aparecer na prática. Os aprendentes vão sofrer muito e custar-lhes-á muito a adaptação. Provavelmente, tornam-se negativos no processo da aprendizagem, como se fosse um tipo de mecanismo de defesa. Podemos conhecer que o contexto de estudo no exterior não consegue prometer a elevação de aquisição de aprendente, apenas oferece o ambiente linguístico relativamente de qualidade. São os estudantes próprios que são um fator fundamental para a aquisição de línguas.

Os êxitos obtidos no presente trabalho são limitados apenas a um Curso de língua portuguesa no exterior. Futuramente, poderá alargar-se a dimensão de cursos de PLE visados e aplicar diversas metodologias para explorar mais profundamente as crenças sobre aprendizagem de língua portuguesa, especialmente de aprendentes.

Bibliografia

- Amuzie, G. L., & Winke, P. (2009). Changes in Language Learning Beliefs as a Result of Study Abroad. *System*, 37(3), 366-379.
- Ariogul, S., Unal, D. C., & Onursal, I. (2009). Foreign Language Learners' Beliefs about Language Learning: A study on Turkish University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1500-1506.
- Banya, K., & Cheng, M. H. (1997). Beliefs about Foreign Language Learning--A Study of Beliefs of Teachers' and Students' Cross Cultural Settings. *Academic Achievement*, 35.
- Barcelos, A. M. F. (2001). Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1(1), 71-92. <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>
- Barcelos, A. M. F. (2003a). Researching Beliefs about SLA: a critical review. *Educational Linguistics*, 2, 7-33.
- Barcelos A. M. F. (2003b). Teachers' and Students' Beliefs within a Deweyan Framework: Conflict and Influence. In: Kalaja P., Barcelos A.M.F. (eds) Beliefs about SLA. *Educational Linguistics*, vol 2. *Springer, Dordrecht*, 171-199.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>
- DeKeyser, R. M. (2014). Research on Language Development during Study Abroad. In Pérez-Vidal, C. (ed.) *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 313-326.
- Divisão de Relações Externas. (2017). Protocolos Com Instituições Estrangeiras China. Documento Interno da FLUL (ms.).
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive–developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Freed, B. F. (1998). An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4(2), 31-60.
- Fujiwara, T. (2011). Language Learning Beliefs of Thai EFL University Students: Dimensional Structure and Cultural Variations. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 87-107.

- Gabillon, Z. (2005). L2 Learner's Beliefs: An Overview. *Journal of Language Learning*, 3(2), 233-260.
- Graham, S. (2010). A Study of Students' Metacognitive Beliefs about Foreign Language Study and Their Impact on Learning. *Foreign Language Annals*, 39(2), 296-309.
- Horwitz, E. K. (1985). Using Student Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Kaypak, E., & Ortaçtepe, D. (2014). Language Learner Beliefs and Study Abroad: A study on English as a Lingua Franca (ELF). *System*, 42, 355-367.
- Kern, R. G. (1995). Students' and Teachers' Beliefs about Language Learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-92.
- Kim, T. Y., & Yang, J. S. (2010). Learner Beliefs in Study-abroad Experience: A Qualitative Case Study of two Korean ESL Learners. *English Teaching*, 65(2).
- Kinginger, C. (2005). Research on Language Learning in Study Abroad (1998–2005). *Center for Advanced Language Proficiency, Education and Research, The Pennsylvania State University*.
- Kinginger, C. (2013). Identity and Language Learning in Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 46(3), 339-358.
- Kuntz, P. S. (1996). Beliefs about Language Learning: The Horwitz Model. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED397649>.
- Kuntz, P. S. (1997a). Stateside and Overseas Students of Arabic: Beliefs about Language Learning. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED407835>
- Kuntz, P. S. (1997b). Students and Their Teachers of Arabic: Beliefs about Language Learning. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED407854>
- Kuntz, P., & Belnap, R. K. (2001). Beliefs about Language Learning Held by Teachers and Their Students at two Arabic Programs Abroad. *al-'Arabiyya*, 34, 91-113.
- Li, C., & Ruan, Z. (2015). Changes in Beliefs about Language Learning among Chinese EAP Learners in an EMI Context in Mainland China: A Socio-cultural Perspective. *System*, 55, 43-52.

- Li, J. (2005). Mind or virtue: Western and Chinese Beliefs about Learning. *Current Directions in Psychological Science*, 14(4), 190-194.
- Lu Shaobing, & Lin Chaoying. (2018). 外语学习观念构成及量表信效度分析* [Construct and Development of the Scale of Learning Conception for Non-English Majors]. *Foreign Language Testing and Teaching*, 03, 22-29.
- Matsuura, H., Chiba, R., & Hilderbrandt, P. (2001). Beliefs about Learning and Teaching Communicative English in Japan. *JALT Journal*, 23(1), 67-82.
- Merino, E., & Avello, P. (2014). Contrasting Intercultural Awareness at Home and Abroad. In Pérez-Vidal, C. (ed.) *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 283-309.
- Mohebi, S. G., & Khodadady, E. (2011). Investigating University Students' Beliefs about Language Learning. *RELC Journal*, 42(3), 291-304.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2006). Re-examining Horwitz's Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) in the Malaysian Context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 209-219.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Peacock, M. (1998). Exploring the Gap between Teachers' and Learners' Beliefs about 'Useful' Activities for EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 233-248.
- Pellegrino, V. A. (1997). Student Perspectives on Language Learning in a Study Abroad Context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4(2), 91-120.
- Sakui, K., & Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese Learners' Beliefs about Language Learning. *System*, 27(4), 473-492.
- Siebert, L. L. (2003). Student and Teacher Beliefs about Language Learning. *The ORTESOL Journal*, 21, 7-39.
- Tanaka, K., & Ellis, R. (2003). Study-abroad, Language Proficiency, and Learner Beliefs about Language Learning. *JALT Journal*, 25(1), 63-85.
- Trenchs-Parera, M., & Juan-Garau, M. (2014). A Longitudinal Study of Learners' Motivation and Beliefs in at Home and Study Abroad Contexts. In Pérez-Vidal, C. (ed.) *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*, 259-282.

- Truitt, S. N. (1995). Beliefs about Language Learning: A Study of Korean University Students Learning English. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 2(1). Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED416703>
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning¹. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- Wenden, A. L. (1999). An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: Beyond the Basics. *System*, 27(4), 435-441.
- Yang, J. S., & Kim, T. Y. (2011). Sociocultural Analysis of Second Language Learner Beliefs: A Qualitative Case Study of two Study-abroad ESL Learners. *System*, 39(3), 325-334.
- Yang, N. D. (1999). The Relationship between EFL Learners' Beliefs and Learning Strategy Use. *System*, 27(4), 515-535.
- Zaykovskaya, I., Rawal, H., & De Costa, P. I. (2017). Learner Beliefs for Successful Study Abroad Experience: A Case Study. *System*, 71, 113-121.

Páginas de Internet consultadas

Estrutura do 61º Curso Anual de PLE da FLUL:

http://www.iclp.letras.ulisboa.pt/Paginas/Pt/ca1718_niveis.html

Perfil do Curso de Licenciatura em Artes de Estudos Portugueses da Universidade de Macau: <https://fah.um.edu.mo/programmes/ba-in-portuguese-studies/>

Perfil do Curso de Licenciatura em Português do Instituto Politécnico de Macau:

http://www.ipm.edu.mo/languages/pt/bapl_objectives.php

http://www.ipm.edu.mo/languages/en/bapl_objectives.php

Perfil dos Cursos (PLE) do ICLP:

<http://www.iclp.letras.ulisboa.pt/Paginas/Pt/cursos.html>

Portal do Erasmus Mundus da ULisboa:

<https://www.letras.ulisboa.pt/pt/internacional/outras-informacoes/erasmus-mundus>

Portal do Erasmus+: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_pt

61º Curso Anual de PLE da FLUL:

<http://www.iclp.letras.ulisboa.pt/Paginas/Pt/ca1718.html>

**Anexo I: Inquérito aos estudantes chineses do Curso de PLE da FLUL
sobre as crenças relativas ao estudo de línguas [Versão Original]**

里斯本大学葡语语言班中国学生的语言学习观念调查问卷 [原版]

第一部分 语言学习观念

按照您的思维，阅读和判断下列陈述句，选出最贴切您的一项：

1=我完全同意

2=我同意

3=我既不同意也不反对

4=我不同意

5=我完全不同意

*陈述句 4 和 14 的选项略有不同。

1. 孩子比大人更容易学习外语。 1 2 3 4 5

2. 有些人有学习外语的天赋。 1 2 3 4 5

3. 有些语言比其他语言更容易学习。 1 2 3 4 5

4. *我正在学习的葡萄牙语是一门_____的语言。

1=非常难

2=难

3=难度中等

4=简单

5=非常简单

5. 我正在学习的葡萄牙语的构成方式和汉语一样。 1 2 3 4 5

6. 我相信最终我能把葡萄牙语说的非常好。 1 2 3 4 5

7. 外语口音地道很重要。 1 2 3 4 5

8. 学习一门外语有必要了解相应的外国文化。 1 2 3 4 5

9. 只有当我的口语完全准确时，我才能用这门外语说话。 1 2 3 4 5

10. 已经会说一门外语的人再学习另一门外语时会更容易。 1 2 3 4 5

11. 在国外能更好地学习外语。 1 2 3 4 5

12. 如果我听到有人在说葡萄牙语，我会上前交谈，以便我能练习葡语。 1 2 3 4 5
13. 当我不明白一个外语单词时，可以去猜它的意思。 1 2 3 4 5
14. *某人如果每天花 1 小时学习一门外语，他/她需要花费多长时间才能把它说流利？
1=1 年以内
2=1-2 年
3=3-5 年
4=6-10 年
5=你做不到每天学习 1 小时的外语
15. 我有学习外语的天资。 1 2 3 4 5
16. 学习外语主要就是学习大量的新词汇。 1 2 3 4 5
17. 大量的重复和练习很重要。 1 2 3 4 5
18. 我在别人面前讲外语会感到害羞。 1 2 3 4 5
19. 如果刚开始学习外语时允许犯错，这些错误之后会很难被纠正。 1 2 3 4 5
20. 学习外语主要就是学习很多语法规则。 1 2 3 4 5
21. 在语言实验室做练习很重要。 1 2 3 4 5
22. 女人比男人更擅长学习外语。 1 2 3 4 5
23. 如果我把葡萄牙语说的非常好，我会有很多机会用上它。 1 2 3 4 5
24. 说外语比听懂它更简单。 1 2 3 4 5
25. 学习外语和学习其他学科不同。 1 2 3 4 5
26. 学习外语主要就是学习中外翻译。 1 2 3 4 5
27. 如果我把葡萄牙语说的非常好，它能帮助我找到一份好工作。 1 2 3 4 5
28. 葡萄牙语的阅读和写作比它的口语和听力理解更简单。 1 2 3 4 5
29. 擅长数学和科学的人不擅长学习外语。 1 2 3 4 5
30. 中国人认为讲外语很重要。 1 2 3 4 5
31. 我愿意学习葡萄牙语，以便我能更好地认识说葡语的人。 1 2 3 4 5

32. 能说多种语言的人都非常聪明。 1 2 3 4 5

33. 中国人擅长学习外语。 1 2 3 4 5

34. 每个人都可以学会讲外语。 1 2 3 4 5

第二部分 基本信息

35. 性别：

女

男

36. 母语

葡萄牙语

汉语

不止一种母语: _____

37. 年龄： _____

38. 您的祖先们是否有会说葡语的？

有

没有

不知道

39. 您在里斯本大学葡语语言班已经学习葡萄牙语多少个月了？

40. 您现在哪个语言水平等级的葡语班上课？

A1

A2

B1

B2

C1

C2

41. 最开始上里斯本大学葡语语言班时，您在哪个语言水平等级的葡语班上课？

A1

A2

B1

B2

C1

C2

42. 在参加里斯本大学葡语语言班之前，您是否学习过葡萄牙语？

是的，我学过

不是，我没学过

43. 在参加里斯本大学葡语语言班之前，您是否学习过其他外语？

是的，我学过

不是，我没学过

Anexo II: Inquérito aos estudantes chineses do Curso de PLE da FLUL sobre as crenças relativas ao estudo de línguas [Versão Portuguesa]

Parte I Crenças sobre aprendizagem de línguas

Conforme o seu pensamento, leia e marque cada afirmação abaixo com as seguintes legendas:

1=concordo totalmente

2=concordo

3=não concordo nem discordo

4=discordo

5=discordo totalmente

*As afirmações 4 e 11 são um pouco diferentes das outras.

1. É mais fácil para as crianças aprender uma língua estrangeira do que para os adultos. 1 2 3 4 5
2. Algumas pessoas nascem com uma habilidade especial que as ajuda a aprender uma língua estrangeira. 1 2 3 4 5
3. Algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras. 1 2 3 4 5
4. *A língua portuguesa que estou a aprender é uma língua _____.
1= muito difícil
2= difícil
3= de dificuldade média
4= fácil
5= muito fácil
5. A língua portuguesa que estou a aprender está estruturada da mesma maneira que a língua chinesa. 1 2 3 4 5
6. Acredito que finalmente conseguirei falar muito bem a língua portuguesa. 1 2 3 4 5
7. É importante falar uma língua estrangeira com uma pronúncia excelente. 1 2 3 4 5
8. É necessário conhecer sua cultura para falar uma língua estrangeira. 1 2 3 4 5
9. Não se deve usar uma língua estrangeira até que se saiba usá-la corretamente. 1 2 3 4 5
10. É mais fácil para alguém que já fala uma língua estrangeira aprender outra. 1 2 3 4 5
11. É melhor aprender a língua estrangeira no país estrangeiro. 1 2 3 4 5
12. Se ouvisse que alguém falava a língua portuguesa, eu iria ter com ele/ela, para praticar falar português. 1 2 3 4 5

13. Não há problema em adivinhar, se não conhecer uma palavra de língua estrangeira. 1 2 3 4 5
14. *Se alguém passasse uma hora por dia a estudar uma língua, quanto tempo levaria para se tornar fluente nessa língua?
- 1= menos de um ano
 - 2= 1-2 anos
 - 3= 3-5 anos
 - 4= 6-10 anos
 - 5= Não é possível estudar uma língua durante uma hora por dia
15. Eu tenho aptidão para línguas estrangeiras. 1 2 3 4 5
16. Aprender uma língua estrangeira é principalmente aprender muitas palavras, obter muito vocabulário. 1 2 3 4 5
17. É importante repetir e praticar muito. 1 2 3 4 5
18. Sinto-me tímido/a quando fala uma língua estrangeira na frente de outras pessoas. 1 2 3 4 5
19. Se erros forem permitidos no início da aprendizagem, será difícil livrar-se deles mais tarde. 1 2 3 4 5
20. Aprender uma língua estrangeira é principalmente aprender muitas regras gramaticais. 1 2 3 4 5
21. É importante praticar no laboratório de línguas. 1 2 3 4 5
22. As mulheres são melhores que os homens a aprender línguas estrangeiras. 1 2 3 4 5
23. Se falar a língua portuguesa muito bem, terei muitas oportunidades de a usar. 1 2 3 4 5
24. É mais fácil a produção oral do que a compreensão oral de línguas estrangeiras. 1 2 3 4 5
25. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras disciplinas escolares. 1 2 3 4 5
26. Aprender uma língua estrangeira é principalmente fazer tradução entre a língua estrangeira e língua chinesa. 1 2 3 4 5
27. Se eu conseguir falar a língua portuguesa muito bem, isso ajudar-me-á a arranjar um bom emprego. 1 2 3 4 5

28. São mais fáceis a compreensão e a produção escritas do que a compreensão e a produção orais da língua portuguesa. 1 2 3 4 5
29. As pessoas que são boas em matemática e ciências não são boas a aprender línguas estrangeiras. 1 2 3 4 5
30. Os chineses consideram importante falar línguas estrangeiras. 1 2 3 4 5
31. Eu quero aprender a língua portuguesa para poder conhecer melhor os seus falantes. 1 2 3 4 5
32. As pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes. 1 2 3 4 5
33. Os chineses são bons a aprender línguas estrangeiras. 1 2 3 4 5
34. Qualquer um pode aprender a falar uma língua estrangeira. 1 2 3 4 5

Parte II Informações básicas

35. Sexo:

Feminino

Masculino

36. Língua Materna

Língua portuguesa

Língua chinesa

Mais de uma língua materna: _____

37. Idade: _____

38. Há alguns ascendentes seus que conheciam a língua portuguesa?

Há.

Não há.

Não sei.

39. Há quantos meses é que já estuda português no Curso de PLE da FLUL?

40. Qual é o nível da sua turma atual de PLE da FLUL?

A1

A2

B1

B2
C1
C2

41. Qual foi o nível da sua turma no início de participação no Curso de PLE da FLUL?

A1
A2
B1
B2
C1
C2

42. Antes de ter participado no Curso de PLE da FLUL, você estudava a língua portuguesa?

Sim.
Não.

43. Antes de ter participado no Curso de PLE da FLUL, você estudava outra(s) língua(s) estrangeira(s)?

Sim.
Não.

Anexo III: Inquérito aos professores do Curso de PLE da FLUL sobre as crenças relativas ao estudo de línguas

Parte I Crenças sobre aprendizagem de línguas

Marque as afirmações abaixo com as seguintes legendas:

1=concordo totalmente

2=concordo

3=não concordo nem discordo

4=discordo

5=discordo totalmente

*As afirmações 4 e 11 são um pouco diferentes das outras.

1. É mais fácil para as crianças aprender uma língua estrangeira do que para os adultos. 1 2 3 4 5

2. Algumas pessoas nascem com uma habilidade especial que as ajuda a aprender uma língua estrangeira. 1 2 3 4 5

3. Algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras. 1 2 3 4 5

4. *A língua portuguesa que estou a ensinar é uma língua _____.

1= muito difícil

2= difícil

3= de dificuldade média

4= fácil

5= muito fácil

5. É importante falar uma língua estrangeira com uma pronúncia excelente. 1 2 3 4 5

6. É necessário conhecer sua cultura para falar uma língua estrangeira. 1 2 3 4 5

7. Não se deve usar uma língua estrangeira até que se saiba usá-la corretamente. 1 2 3 4 5

8. É mais fácil para alguém que já fala uma língua estrangeira aprender outra. 1 2 3 4 5

9. É melhor aprender a língua estrangeira no país estrangeiro. 1 2 3 4 5

10. Não há problema em adivinhar, se não conhecer uma palavra de língua estrangeira. 1 2 3 4 5

11. *Se alguém passasse uma hora por dia a estudar uma língua, quanto tempo levaria para se tornar fluente nessa língua?

1= menos de um ano

2= 1-2 anos

3= 3-5 anos

4= 6-10 anos

5= Não é possível estudar uma língua durante uma hora por dia

12. Aprender uma língua estrangeira é principalmente aprender muitas palavras, obter muito vocabulário. 1 2 3 4 5

13. É importante repetir e praticar muito. 1 2 3 4 5

14. Se erros forem permitidos no início da aprendizagem, será difícil livrar-se deles mais tarde. 1 2 3 4 5

15. Aprender uma língua estrangeira é principalmente aprender muitas regras gramaticais. 1 2 3 4 5

16. É importante praticar no laboratório de línguas. 1 2 3 4 5

17. As mulheres são melhores que os homens a aprender línguas estrangeiras. 1 2 3 4 5

18. É mais fácil a produção oral do que a compreensão oral de línguas estrangeiras. 1 2 3 4 5

19. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras disciplinas escolares. 1 2 3 4 5

20. Aprender uma língua estrangeira é principalmente fazer tradução entre a língua estrangeira e língua materna dos alunos. 1 2 3 4 5

21. Se os estudantes conseguirem falar a língua portuguesa muito bem, isso ajudá-los-á a arranjar um bom emprego. 1 2 3 4 5

22. São mais fáceis a compreensão e a produção escritas do que a compreensão e a produção orais da língua portuguesa. 1 2 3 4 5

23. As pessoas que são boas em matemática e ciências não são boas a aprender línguas estrangeiras. 1 2 3 4 5

24. Os portugueses consideram importante falar línguas estrangeiras. 1 2 3 4 5

25. As pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes. 1 2 3 4 5

26. Os chineses são bons a aprender línguas estrangeiras. 1 2 3 4 5

27. Qualquer um pode aprender a falar uma língua estrangeira. 1 2 3 4 5

Parte II Informações básicas

28. Sexo:

Feminino

Masculino

29. Língua Materna:

Língua portuguesa

Língua chinesa

Mais de uma língua materna: _____

30. Idade: _____

31. Você sabe falar chinês?

Sim.

Não.

32. Qual é o seu nível em língua chinesa?

[Se responder “não” na Pergunta 31, passe automaticamente para a Pergunta 33]

A1

A2

B1

B2

C1

C2

33. Há quantos meses é que já ensina português no Curso de PLE da FLUL?

34. Qual é o nível ou níveis da turma ou turmas que está a ensinar? [Multiopções]

A1

A2

B1

B2

C1

C2

35. Qual é o nível ou níveis da turma ou turmas da língua portuguesa que ensinava pela primeira vez no Curso de PLE da FLUL? [Multiopções]

A1

A2

B1

B2

C1

C2

36. Antes de dar aulas neste Curso, você ensinava a língua portuguesa em outros lugares?

Sim.

Não.

37. Antes de dar aulas neste Curso, você ensinava outra(s) língua(s)?


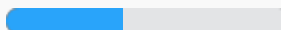



Sim.

Não.

Anexo IV: Dados Preliminares do Inquérito aos estudantes chineses do Curso de PLE da FLUL sobre as crenças relativas ao estudo de línguas






1. É mais fácil para as crianças aprender uma língua estrangeira do que para os adultos.

Pontuação média desta pergunta : 1.83

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	30	 45.45%
Concordo	27	 40.91%
Não concordo nem discordo	3	 4.55%
Discordo	2	 3.03%
Discordo totalmente	4	 6.06%
Nº. Total	66	


2. Algumas pessoas nascem com uma habilidade especial que as ajuda a aprender uma língua estrangeira.

Pontuação média desta pergunta : 1.62

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	40	 60.61%
Concordo	16	 24.24%
Não concordo nem discordo	6	 9.09%
Discordo	3	 4.55%
Discordo totalmente	1	 1.52%
Nº. Total	66	

3. Algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras.

Pontuação média desta pergunta : 1.71

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	34	 51.52%

Concordo	23	34.85%
Não concordo nem discordo	5	7.58%
Discordo	2	3.03%
Discordo totalmente	2	3.03%
Nº. Total	66	

4. *A língua portuguesa que estou a aprender é uma língua _____.

Pontuação média desta pergunta : 2.29

Opções	Nº.	Percentagem
Muito difícil	6	9.09%
Difícil	35	53.03%
De dificuldade média	25	37.88%
Fácil	0	0%
Muito fácil	0	0%
Nº. Total	66	

5. A língua portuguesa que estou a aprender está estruturada da mesma maneira que a língua chinesa.

Pontuação média desta pergunta : 4.14

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	3	4.55%
Concordo	2	3.03%
Não concordo nem discordo	6	9.09%
Discordo	27	40.91%
Discordo totalmente	28	42.42%
Nº. Total	66	

6. Acredito que finalmente conseguirei falar muito bem a língua portuguesa.

Pontuação média desta pergunta : 2.17

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	23	34.85%
Concordo	15	22.73%
Não concordo nem discordo	23	34.85%
Discordo	4	6.06%
Discordo totalmente	1	1.52%
Nº. Total	66	

7. É importante falar uma língua estrangeira com uma pronúncia excelente.

Pontuação média desta pergunta : 1.8

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	33	50%
Concordo	15	22.73%
Não concordo nem discordo	16	24.24%
Discordo	2	3.03%
Discordo totalmente	0	0%
Nº. Total	66	

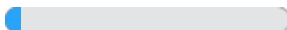
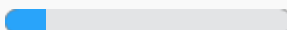
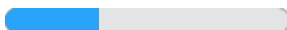
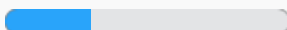
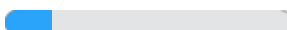
8. É necessário conhecer sua cultura para falar uma língua estrangeira.

Pontuação média desta pergunta : 1.59

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	37	56.06%
Concordo	21	31.82%
Não concordo nem discordo	7	10.61%
Discordo	0	0%
Discordo totalmente	1	1.52%
Nº. Total	66	

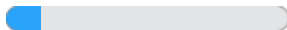
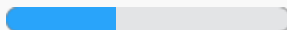
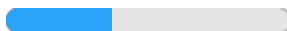
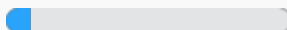
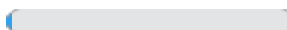
9. Não se deve usar uma língua estrangeira até que se saiba usá-la corretamente.

Pontuação média desta pergunta : 3.38

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	4	 6.06%
Concordo	9	 13.64%
Não concordo nem discordo	22	 33.33%
Discordo	20	 30.3%
Discordo totalmente	11	 16.67%
Nº. Total	66	


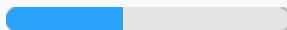
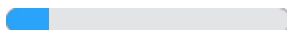
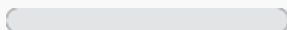
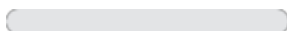
10. É mais fácil para alguém que já fala uma língua estrangeira aprender outra.

Pontuação média desta pergunta : 2.48

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	8	 12.12%
Concordo	26	 39.39%
Não concordo nem discordo	25	 37.88%
Discordo	6	 9.09%
Discordo totalmente	1	 1.52%
Nº. Total	66	

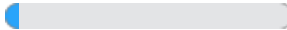
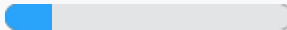
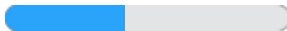
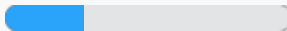
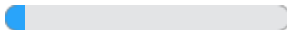
11. É melhor aprender a língua estrangeira no país estrangeiro.

Pontuação média desta pergunta : 1.71

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	29	 43.94%
Concordo	27	 40.91%
Não concordo nem discordo	10	 15.15%
Discordo	0	 0%
Discordo totalmente	0	 0%
Nº. Total	66	

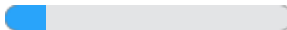

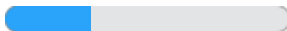
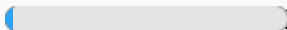
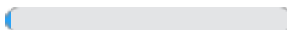
12. Se ouvisse que alguém falava a língua portuguesa, eu iria ter com ele/ela, para praticar falar português.

Pontuação média desta pergunta : 3.18

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	3	 4.55%
Concordo	11	 16.67%
Não concordo nem discordo	28	 42.42%
Discordo	19	 28.79%
Discordo totalmente	5	 7.58%
Nº. Total	66	

13. Não há problema em adivinhar, se não conhecer uma palavra de língua estrangeira.

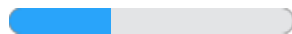
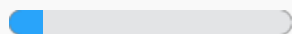
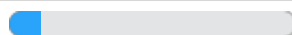
Pontuação média desta pergunta : 2.27

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	9	 13.64%
Concordo	34	 51.52%
Não concordo nem discordo	20	 30.3%
Discordo	2	 3.03%
Discordo totalmente	1	 1.52%
Nº. Total	66	

14. *Se alguém passasse uma hora por dia a estudar uma língua, quanto tempo levaria para se tornar fluente nessa língua?

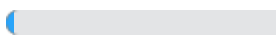
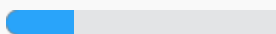

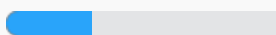
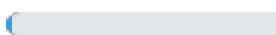
Pontuação média desta pergunta : 2.83

Opções	Nº.	Percentagem
Menos de um ano	6	 9.09%
1-2 anos	21	 31.82%

3-5 anos	24	 36.36%
6-10 anos	8	 12.12%
Não é possível estudar uma língua durante uma hora por dia	7	 10.61%
Nº. Total	66	

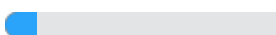
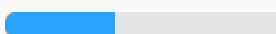
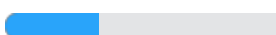
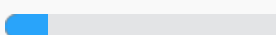
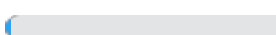
15. Eu tenho aptidão para línguas estrangeiras.

Pontuação média desta pergunta : 3.03

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	2	 3.03%
Concordo	16	 24.24%
Não concordo nem discordo	27	 40.91%
Discordo	20	 30.3%
Discordo totalmente	1	 1.52%
Nº. Total	66	

16. Aprender uma língua estrangeira é principalmente aprender muitas palavras, obter muito vocabulário.

Pontuação média desta pergunta : 2.58

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	7	 10.61%
Concordo	26	 39.39%
Não concordo nem discordo	22	 33.33%
Discordo	10	 15.15%
Discordo totalmente	1	 1.52%
Nº. Total	66	

17. É importante repetir e praticar muito.

Pontuação média desta pergunta : 1.52

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	38	57.58%
Concordo	24	36.36%
Não concordo nem discordo	3	4.55%
Discordo	0	0%
Discordo totalmente	1	1.52%
Nº. Total	66	

18. Sinto-me tímido/a quando fala uma língua estrangeira na frente de outras pessoas.

Pontuação média desta pergunta : 2.71

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	6	9.09%
Concordo	26	39.39%
Não concordo nem discordo	20	30.3%
Discordo	9	13.64%
Discordo totalmente	5	7.58%
Nº. Total	66	

19. Se erros forem permitidos no início da aprendizagem, será difícil livrar-se deles mais tarde.

Pontuação média desta pergunta : 2.56

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	13	19.7%
Concordo	24	36.36%
Não concordo nem discordo	12	18.18%
Discordo	13	19.7%
Discordo totalmente	4	6.06%
Nº. Total	66	

20. Aprender uma língua estrangeira é principalmente aprender muitas regras gramaticais.

Pontuação média desta pergunta : 3.12

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	2	3.03%
Concordo	12	18.18%
Não concordo nem discordo	32	48.48%
Discordo	16	24.24%
Discordo totalmente	4	6.06%
Nº. Total	66	

21. É importante praticar no laboratório de línguas.

Pontuação média desta pergunta : 2.24

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	14	21.21%
Concordo	28	42.42%
Não concordo nem discordo	19	28.79%
Discordo	4	6.06%
Discordo totalmente	1	1.52%
Nº. Total	66	

22. As mulheres são melhores que os homens a aprender línguas estrangeiras.

Pontuação média desta pergunta : 3.45

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	2	3.03%
Concordo	9	13.64%
Não concordo nem discordo	23	34.85%
Discordo	21	31.82%

Discordo totalmente	11	16.67%
Nº. Total	66	

23. Se falar a língua portuguesa muito bem, terei muitas oportunidades de a usar.

Pontuação média desta pergunta : 2.09

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	24	36.36%
Concordo	19	28.79%
Não concordo nem discordo	17	25.76%
Discordo	5	7.58%
Discordo totalmente	1	1.52%
Nº. Total	66	

24. É mais fácil a produção oral do que a compreensão oral de línguas estrangeiras.

Pontuação média desta pergunta : 2.89

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	10	15.15%
Concordo	15	22.73%
Não concordo nem discordo	19	28.79%
Discordo	16	24.24%
Discordo totalmente	6	9.09%
Nº. Total	66	

25. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras disciplinas escolares.

Pontuação média desta pergunta : 2.21

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	14	21.21%
Concordo	29	43.94%

Não concordo nem discordo	18	27.27%
Discordo	5	7.58%
Discordo totalmente	0	0%
Nº. Total	66	

26. Aprender uma língua estrangeira é principalmente fazer tradução entre a língua estrangeira e língua chinesa.

Pontuação média desta pergunta : 3.41

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	3	4.55%
Concordo	6	9.09%
Não concordo nem discordo	24	36.36%
Discordo	27	40.91%
Discordo totalmente	6	9.09%
Nº. Total	66	

27. Se eu conseguir falar a língua portuguesa muito bem, isso ajudar-me-á a arranjar um bom emprego.

Pontuação média desta pergunta : 2.15

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	19	28.79%
Concordo	23	34.85%
Não concordo nem discordo	20	30.3%
Discordo	3	4.55%
Discordo totalmente	1	1.52%
Nº. Total	66	

28. São mais fáceis a compreensão e a produção escritas do que a compreensão e a produção orais da língua portuguesa.

Pontuação média desta pergunta : 2.2

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	19	28.79%
Concordo	23	34.85%
Não concordo nem discordo	17	25.76%
Discordo	6	9.09%
Discordo totalmente	1	1.52%
Nº. Total	66	

29. As pessoas que são boas em matemática e ciências não são boas a aprender línguas estrangeiras.

Pontuação média desta pergunta : 3.85

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	0	0%
Concordo	1	1.52%
Não concordo nem discordo	26	39.39%
Discordo	21	31.82%
Discordo totalmente	18	27.27%
Nº. Total	66	

30. Os chineses consideram importante falar línguas estrangeiras.

Pontuação média desta pergunta : 2.38

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	11	16.67%
Concordo	28	42.42%
Não concordo nem discordo	20	30.3%
Discordo	5	7.58%
Discordo totalmente	2	3.03%
Nº. Total	66	

31. Eu quero aprender a língua portuguesa para poder conhecer melhor os seus falantes.

Pontuação média desta pergunta : 2.47

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	12	18.18%
Concordo	24	36.36%
Não concordo nem discordo	21	31.82%
Discordo	5	7.58%
Discordo totalmente	4	6.06%
Nº. Total	66	

32. As pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes.

Pontuação média desta pergunta : 2.42

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	12	18.18%
Concordo	27	40.91%
Não concordo nem discordo	18	27.27%
Discordo	5	7.58%
Discordo totalmente	4	6.06%
Nº. Total	66	

33. Os chineses são bons a aprender línguas estrangeiras.

Pontuação média desta pergunta : 3.03

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	3	4.55%
Concordo	7	10.61%
Não concordo nem discordo	44	66.67%
Discordo	9	13.64%

Discordo totalmente	3	4.55%
Nº. Total	66	

34. Qualquer um pode aprender a falar uma língua estrangeira.

Pontuação média desta pergunta : 1.76

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	26	39.39%
Concordo	30	45.45%
Não concordo nem discordo	10	15.15%
Discordo	0	0%
Discordo totalmente	0	0%
Nº. Total	66	

35. Sexo

Opções	Nº.	Percentagem
Feminino	56	84.85%
Masculino	10	15.15%
Nº. Total	66	

36. Língua Materna

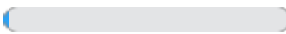
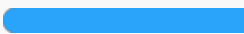
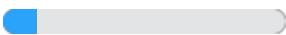
Opções	Nº.	Percentagem
Língua portuguesa	0	0%
Língua chinesa	66	100%
Mais de uma língua materna	0	0%
Nº. Total	66	

37. Idade

Nº.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Idade	21	21	21	20	22	23	21	21	23	22	25	22	20	22	21

Nº.	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Idade	21	23	20	21	22	21	28	20	24	22	28	28	20	23	30
Nº.	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
Idade	21	22	23	28	25	21	30	21	21	24	21	22	20	21	22
Nº.	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
Idade	24	21	21	20	21	21	21	22	21	22	20	21	23	20	24
Nº.	61	62	63	64	65	66									
Idade	30	30	20	20	45	22									
Idade Média	22.83														

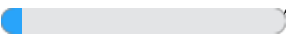
38. Há alguns ascendentes seus que conheciam a língua portuguesa?

Opções	Nº.	Percentagem
Há.	1	 1.52%
Não há.	57	 86.36%
Não sei.	8	 12.12%
Nº. Total	66	

39. Há quantos meses é que já estuda português no Curso de PLE da FLUL?

Nº.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Meses	7	8	7	9	10	5	7	7	9	24	6	11	8	7	8
Nº.	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Meses	8	8	8	7	7	15	4	4	10	3	13	8	7	8	4
Nº.	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
Meses	8	4	4	4	2	7	15	6	8	16	8	8	6	8	4
Nº.	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
Meses	10	4	8	7	8	8	8	7	8	7	8	10	8	8	12
Nº.	61	62	63	64	65	66									
Meses	3	4	10	8	9	12									
Meses Médios	7.91														

40. Qual é o nível da sua turma atual de PLE da FLUL?

Opções	Nº.	Percentagem
A1	5	 7.58%

A2	4	6.06%
B1	15	22.73%
B2	32	48.48%
C1	9	13.64%
C2	1	1.52%
Nº. Total	66	

41. Qual foi o nível da sua turma no início de participação no Curso de PLE da FLUL?


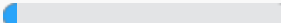
Opções	Nº.	Percentagem
A1	18	27.27%
A2	8	12.12%
B1	30	45.45%
B2	10	15.15%
C1	0	0%
C2	0	0%
Nº. Total	66	

42. Antes de ter participado no Curso de PLE da FLUL, você estudava a língua portuguesa?

Opções	Nº.	Percentagem
Sim.	46	69.7%
Não.	20	30.3%
Nº. Total	66	

43. Antes de ter participado no Curso de PLE da FLUL, você estudava outra(s) língua(s) estrangeira(s)?

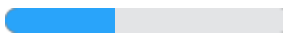
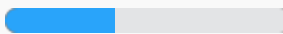
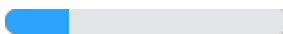
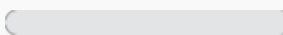
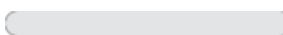
Opções	Nº.	Percentagem
--------	-----	-------------

Sim.	63	 95.45%
Não.	3	 4.55%
Nº. Total	66	

Anexo V: Dados Preliminares do Inquérito aos professores do Curso de PLE da FLUL sobre as crenças relativas ao estudo de línguas

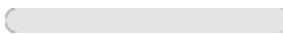

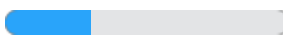
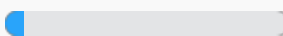
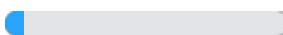
1. É mais fácil para as crianças aprender uma língua estrangeira do que para os adultos.

Pontuação média desta pergunta: 1.85

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	5	 38.46%
Concordo	5	 38.46%
Não concordo nem discordo	3	 23.08%
Discordo	0	 0%
Discordo totalmente	0	 0%
Nº. Total	13	

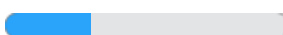

2. Algumas pessoas nascem com uma habilidade especial que as ajuda a aprender uma língua estrangeira.

Pontuação média desta pergunta : 2.69

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	0	 0%
Concordo	7	 53.85%
Não concordo nem discordo	4	 30.77%
Discordo	1	 7.69%
Discordo totalmente	1	 7.69%
Nº. Total	13	

3. Algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras.

Pontuação média desta pergunta : 2.08

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	4	 30.77%
Concordo	6	 46.15%

Não concordo nem discordo	2	15.38%
Discordo	0	0%
Discordo totalmente	1	7.69%
Nº. Total	13	

4. *A língua portuguesa que estou a ensinar é uma língua _____ .

Pontuação média desta pergunta : 2.38

Opções	Nº.	Percentagem
muito difícil	1	7.69%
difícil	6	46.15%
de dificuldade média	6	46.15%
fácil	0	0%
muito fácil	0	0%
Nº. Total	13	

5. É importante falar uma língua estrangeira com uma pronúncia excelente.

Pontuação média desta pergunta : 2.77

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	1	7.69%
Concordo	5	38.46%
Não concordo nem discordo	3	23.08%
Discordo	4	30.77%
Discordo totalmente	0	0%
Nº. Total	13	

6. É necessário conhecer sua cultura para falar uma língua estrangeira.

Pontuação média desta pergunta : 2.46

Opções	Nº.	Percentagem
--------	-----	-------------

Concordo totalmente	3	23.08%
Concordo	3	23.08%
Não concordo nem discordo	5	38.46%
Discordo	2	15.38%
Discordo totalmente	0	0%
Nº. Total	13	

7. Não se deve usar uma língua estrangeira até que se saiba usá-la corretamente.

Pontuação média desta pergunta : 4.77

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	0	0%
Concordo	0	0%
Não concordo nem discordo	0	0%
Discordo	3	23.08%
Discordo totalmente	10	76.92%
Nº. Total	13	

8. É mais fácil para alguém que já fala uma língua estrangeira aprender outra.

Pontuação média desta pergunta : 2.38

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	3	23.08%
Concordo	4	30.77%
Não concordo nem discordo	5	38.46%
Discordo	0	0%
Discordo totalmente	1	7.69%
Nº. Total	13	

9. É melhor aprender a língua estrangeira no país estrangeiro.

Pontuação média desta pergunta : 1.38

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	9	69.23%
Concordo	3	23.08%
Não concordo nem discordo	1	7.69%
Discordo	0	0%
Discordo totalmente	0	0%
Nº. Total	13	

10. Não há problema em adivinhar, se não conhecer uma palavra de língua estrangeira.

Pontuação média desta pergunta : 2.54

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	2	15.38%
Concordo	4	30.77%
Não concordo nem discordo	5	38.46%
Discordo	2	15.38%
Discordo totalmente	0	0%
Nº. Total	13	

11. *Se alguém passasse uma hora por dia a estudar uma língua, quanto tempo levaria para se tornar fluente nessa língua?

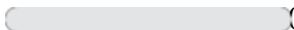
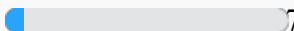
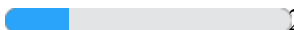
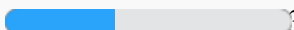
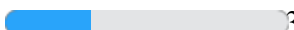
Pontuação média desta pergunta : 2.85

Opções	Nº.	Percentagem
menos de um ano	2	15.38%
1-2 anos	3	23.08%
3-5 anos	5	38.46%
6-10 anos	1	7.69%
Não é possível estudar uma língua durante uma	2	15.38%

hora por dia		15.38%
Nº. Total	13	


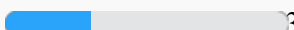
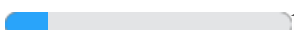
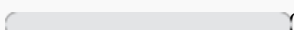
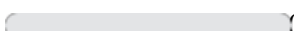
12. Aprender uma língua estrangeira é principalmente aprender muitas palavras, obter muito vocabulário.

Pontuação média desta pergunta : 3.92

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	0	 0%
Concordo	1	 7.69%
Não concordo nem discordo	3	 23.08%
Discordo	5	 38.46%
Discordo totalmente	4	 30.77%
Nº. Total	13	

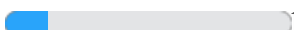
13. É importante repetir e praticar muito.

Pontuação média desta pergunta : 1.62

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	7	 53.85%
Concordo	4	 30.77%
Não concordo nem discordo	2	 15.38%
Discordo	0	 0%
Discordo totalmente	0	 0%
Nº. Total	13	

14. Se erros forem permitidos no início da aprendizagem, será difícil livrar-se deles mais tarde.

Pontuação média desta pergunta : 2.77

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	2	 15.38%

Concordo	3	23.08%
Não concordo nem discordo	5	38.46%
Discordo	2	15.38%
Discordo totalmente	1	7.69%
Nº. Total	13	

15. Aprender uma língua estrangeira é principalmente aprender muitas regras gramaticais.

Pontuação média desta pergunta : 3.85

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	0	0%
Concordo	1	7.69%
Não concordo nem discordo	4	30.77%
Discordo	4	30.77%
Discordo totalmente	4	30.77%
Nº. Total	13	

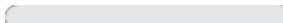
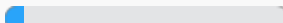
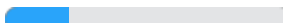
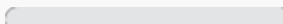

16. É importante praticar no laboratório de línguas.

Pontuação média desta pergunta : 1.85

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	5	38.46%
Concordo	5	38.46%
Não concordo nem discordo	3	23.08%
Discordo	0	0%
Discordo totalmente	0	0%
Nº. Total	13	

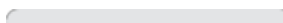
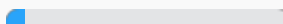

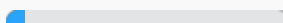
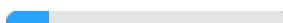
17. As mulheres são melhores que os homens a aprender línguas estrangeiras.

Pontuação média desta pergunta : 4.31

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	0	 0%
Concordo	1	 7.69%
Não concordo nem discordo	3	 23.08%
Discordo	0	 0%
Discordo totalmente	9	 69.23%
Nº. Total	13	

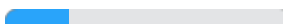
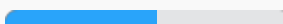
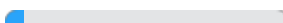
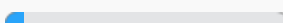
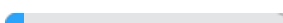
18. É mais fácil a produção oral do que a compreensão oral de línguas estrangeiras.

Pontuação média desta pergunta : 3.31

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	0	 0%
Concordo	1	 7.69%
Não concordo nem discordo	9	 69.23%
Discordo	1	 7.69%
Discordo totalmente	2	 15.38%
Nº. Total	13	

19. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras disciplinas escolares.

Pontuação média desta pergunta : 2.23

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	3	 23.08%
Concordo	7	 53.85%
Não concordo nem discordo	1	 7.69%
Discordo	1	 7.69%
Discordo totalmente	1	 7.69%
Nº. Total	13	

20. Aprender uma língua estrangeira é principalmente fazer tradução entre a língua estrangeira e língua materna dos alunos.

Pontuação média desta pergunta : 4.15

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	0	0%
Concordo	0	0%
Não concordo nem discordo	1	7.69%
Discordo	9	69.23%
Discordo totalmente	3	23.08%
Nº. Total	13	

21. Se os estudantes conseguirem falar a língua portuguesa muito bem, isso ajudá-los-á a arranjar um bom emprego.

Pontuação média desta pergunta : 2.46

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	3	23.08%
Concordo	3	23.08%
Não concordo nem discordo	5	38.46%
Discordo	2	15.38%
Discordo totalmente	0	0%
Nº. Total	13	

22. São mais fáceis a compreensão e a produção escritas do que a compreensão e a produção orais da língua portuguesa.

Pontuação média desta pergunta : 2.46

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	1	7.69%
Concordo	6	46.15%
Não concordo nem discordo	5	38.46%

Discordo	1	7.69%
Discordo totalmente	0	0%
Nº. Total	13	

23. As pessoas que são boas em matemática e ciências não são boas a aprender línguas estrangeiras.

Pontuação média desta pergunta : 4.54

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	0	0%
Concordo	0	0%
Não concordo nem discordo	2	15.38%
Discordo	2	15.38%
Discordo totalmente	9	69.23%
Nº. Total	13	

24. Os portugueses consideram importante falar línguas estrangeiras.

Pontuação média desta pergunta : 1.92

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	5	38.46%
Concordo	5	38.46%
Não concordo nem discordo	2	15.38%
Discordo	1	7.69%
Discordo totalmente	0	0%
Nº. Total	13	

25. As pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes.

Pontuação média desta pergunta : 3.23

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	1	7.69%

Concordo	1	7.69%
Não concordo nem discordo	6	46.15%
Discordo	4	30.77%
Discordo totalmente	1	7.69%
Nº. Total	13	

26. Os chineses são bons a aprender línguas estrangeiras.

Pontuação média desta pergunta : 3.08

Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	0	0%
Concordo	2	15.38%
Não concordo nem discordo	8	61.54%
Discordo	3	23.08%
Discordo totalmente	0	0%
Nº. Total	13	

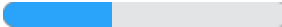

27. Qualquer um pode aprender a falar uma língua estrangeira.

Pontuação média desta pergunta : 1.85


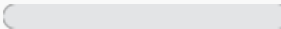
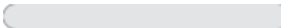
Opções	Nº.	Percentagem
Concordo totalmente	5	38.46%
Concordo	5	38.46%
Não concordo nem discordo	3	23.08%
Discordo	0	0%
Discordo totalmente	0	0%
Nº. Total	13	

28. Sexo

Opções	Nº.	Percentagem
--------	-----	-------------

Feminino	5	 38.46%
Masculino	8	 61.54%
Nº. Total	13	



29. Língua Materna

Opções	Nº.	Percentagem
Língua portuguesa	13	 100%
Língua chinesa	0	 0%
Mais de uma língua materna:	0	 0%
Nº. Total	13	

30. Idade


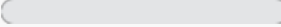
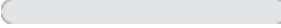
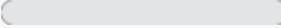
Nº.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Idade	26	47	39	27	30	40	26	39	48	33	39	36	34
Idade Média	35.69												

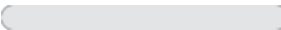
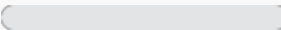
31. Você sabe falar chinês?

Opções	Nº.	Percentagem
Sim.	1	 7.69%
Não.	12	 92.31%
Nº. Total	13	

32. Qual é o seu nível em língua chinesa?

[Se responder “não” na pergunta 31, passe automaticamente para a pergunta 33]


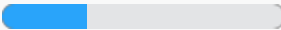
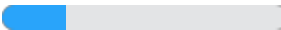
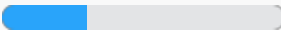
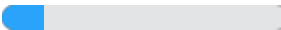
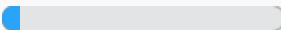
Opções	Nº.	Percentagem
A1	1	 100%
A2	0	 0%
B1	0	 0%
B2	0	 0%

C1	0	 0%
C2	0	 0%
Nº. Total	1	


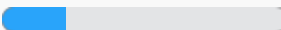
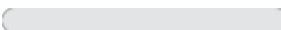
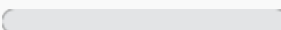
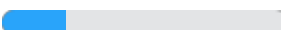
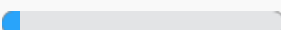
33. Há quantos meses é que já ensina português no Curso de PLE da FLUL?

Nº.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Meses	4	48	72	20	30	36	43	96	312	104	40	7	36
Meses Médios	65.23												

34. Qual é o nível ou níveis da turma ou turmas que está a ensinar? [Multiopções]


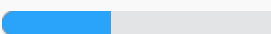
Opções	Nº.	Percentagem
A1	6	 46.15%
A2	4	 30.77%
B1	3	 23.08%
B2	4	 30.77%
C1	2	 15.38%
C2	1	 7.69%
Nº. Total	13	

35. Qual é o nível ou níveis da turma ou turmas da língua portuguesa que ensinava pela primeira vez no Curso de PLE da FLUL? [Multiopções]

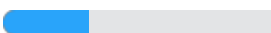

Opções	Nº.	Percentagem
A1	8	 61.54%
A2	3	 23.08%
B1	0	 0%
B2	0	 0%
C1	3	 23.08%
C2	1	 7.69%

Nº. Total	13	
-----------	----	--

36. Antes de dar aulas neste Curso, você ensinava a língua portuguesa em outros lugares?

Opções	Nº.	Percentagem
Sim.	8	 61.54%
Não.	5	 38.46%
Nº. Total	13	

37. Antes de dar aulas neste Curso, você ensinava outra(s) língua(s)?

Opções	Nº.	Percentagem
Sim.	4	 30.77%
Não.	9	 69.23%
Nº. Total	13	